~~Paed. 179 k~~
Paed. Th.
2022
8°
Hill

3001

<36622036650019

<36622036650019

S

Bayer. Staatsbibliothek

Der

gegenwärtige Zustand

des

Taubstummen-Bildungs-Wesens

in Deutschland.

Eine Mahnung an die Taubstummen-Lehrer und ihre Vorgesetzten, die Communal- und Kreis-Schulbehörden, die Geistlichen und Aerzte, die Staatsregierungen und Landesvertreter.

Von

Hill,

Inspector der Taubstummen-Anstalt zu Weissenfels;
Ritter des St. Olafs-, des Wasa-, des Haus- und Verdienst-Ordens (II. Kl.) des Herzogs Peter Friedrich Ludwig und des Herzoglich Anhaltischen Haus-Ordens (II. Kl.) Albrechts des Bären.

Weimar
Hermann Böhlau
1866.

310 - Gg.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS.

V o r w o r t.

Während meiner mehr als fünf und dreissigjährigen Thätigkeit im Dienste der Tbstummen habe ich nicht nur den Auftrag, anderweite Veranlassung und vielfache Gelegenheit gehabt, mich mit der Unterrichts- und Erziehungsangelegenheit dieser Unglücklichen nach allen Richtungen hin vertraut zu machen, sondern es war mir auch inneres Bedürfniss und Ehrensache, auf dem mir zur Mithülfe überwiesenen Gebiete überall heimisch zu werden, die Erscheinungen auf demselben gründlich kennen und richtig beurtheilen zu lernen und so weit Zeit und Fähigkeit reichten, zur Cultivirung des bescheidenen Gebietes, so wie zur Verallgemeinerung einer richtigen Kenntniss und Beurtheilung seiner Erscheinungen beizutragen. Nachdem ich bisher dem Bedürfnisse und den speciellen Veranlassungen folgend verschiedene Hülfsmittel für den unmittelbaren Schulgebrauch bearbeitet und theils in besonderen Schriften, theils in pädagogischen und wissenschaftlichen Blättern mich über das Wesen der Tbst. und über mehrere Partien der Tbst.-Bildung geäussert habe: bin ich in den letzten Jahren zum öftern von Amtsgenossen angegangen worden, die sogenannte d e u t s c h e T b s t. - U n t e r r i c h t s - M e t h o d e, zu deren Ausbildung beizutragen ich stets bemüht gewesen bin, in allen ihren Consequenzen auf Veranstaltungen, Einrichtungen, Hülfsmittel und dergl. nach m e i n e r Auffassung in einer „Theorie des gesammten Tbst.-Unterrichts“ darzulegen.

Bei dem Mangel an der dazu gehörigen Musse und wegen sehr hervortretender Kränklichkeit fühlte ich wenig Neigung, diesem Wunsche nachzukommen. Wenn ich mich jetzt aus verschiedenen Gründen dennoch entschliesse, dem-

selben in gewissem Masse zu entsprechen: so geschieht es einerseits in der Ueberzeugung, dass ein Unternehmen dieser Art wenigstens nichts Ueberflüssiges genannt werden kann, andererseits mit dem offenen und ehrlich gemeinten Bekenntnisse, dass ich weder die Zeit noch die Fähigkeit besitze, mehr als einen schwachen Versuch zu machen. Nur einen bescheidenen Beitrag zu der gewünschten Theorie möchte ich liefern, einen Beitrag, der keinen Anspruch darauf macht, den Forderungen wissenschaftlicher Auffassung und Darstellung zu genügen [1]). Einem Bedürfnisse, das sich immer fühlbarer macht, wollte ich vorläufig wenigstens einigermassen abhelfen.

Ueber meinen Plan mögen folgende Bemerkungen den nöthigen Aufschluss geben:

Die Tbst.-Bildung ist lange Zeit hindurch ein freies Liebeswerk, eine blosse Privatangelegenheit geblieben. Daher kommt es, dass sich das ganze Tbst.-Bildungs-Wesen nicht vorherrschend nach dem eigenthümlichen Bedürfnisse der Tbst. von innen heraus gestaltet hat, sondern meist durch rein zufällige äussere Momente bestimmt worden ist, nämlich durch die zur Verfügung stehenden (spärlichen) Mittel und durch Leute, denen grösstentheils die nöthige Sachkenntniss fehlte. Daher denn auch der krüppelhafte Zustand der Tbst.-Institute, die Widersprüche zwischen dem Wesen der Tbst. und den zu ihrer Schulbildung getroffenen Veranstaltungen und Einrichtungen, zwischen Zweck und Mitteln, Ziel und Weg. Besonders beklagenswerth ist es, dass sich in Folge der langen Gewöhnung der Blick im Allgemeinen dermassen getrübt hat, dass man den kläglichen Zustand nicht als solchen erkennt und sich der bestehenden Widersprüche nicht

[1]) Hr. G... in St... wird also abermals Veranlassung haben, meinen literarischen Produkten den Vorwurf mangelnder Wissenschaftlichkeit zu machen. Ich werde mich deshalb nicht grämen: Ein Schelm giebt mehr, als er hat, thut mehr, als er kann! — und da ich trotz jener Unwissenschaftlichkeit immer aufs neue ermuntert worden bin, in meiner Weise fortzufahren und Hr. G... bis jetzt weder mit wissenschaftlichen noch andern Werken an die Oeffentlichkeit getreten ist: so habe ich es abermals gewagt.

bewusst ist, vielmehr den faktischen Zustand als normal betrachtet, deshalb aber auch kaum daran denkt, ihn zu verbessern.

Jetzt, wo die Tbst.-Bildung mehr und mehr zu einer allgemeinen und öffentlichen Angelegenheit geworden, ist es jedenfalls an der Zeit

1) den gegenwärtigen Zustand des Tbst.-Bildungs-Wesens näher ins Auge zu fassen, einer sorgfältigen Kritik zu unterwerfen und die erwähnten Widersprüche nachzuweisen,

2) aber auch die Aufstellung eines rationellen Organisationsplanes zu versuchen und der Verwirklichung desselben, wenn auch mit möglichster Rücksicht auf die faktischen Verhältnisse nachzustreben.

Das vorliegende Werkchen ist dazu bestimmt, die erste Aufgabe zu lösen. Giebt Gott Leben, Gesundheit und Freudigkeit, so hoffe ich, demselben in einiger Zeit ein anderes folgen lassen zu können, das der Lösung der zweiten Aufgabe gewidmet ist.

Sollte diese meine Hoffnung aber auch unerfüllt bleiben, so dürfte die vorliegende Arbeit nicht unnütz, sondern wohl dazu geeignet sein, der Sache, um die es sich handelt, einen Anstoss zum Besseren zu geben, und in späterer Zeit andern Bearbeitern als erwünschte Grundlage zur Ausführung des beabsichtigten Planes zu dienen.

Entspricht das Werkchen meinen Absichten, so ist es

1) den angehenden Tbst.-Lehrern ein Wegweiser und Rathgeber;

2) den Amtsgenossen überhaupt eine Mahnung und Anregung, ein Gegenstand der Prüfung und Besprechung;

3) gegen die Angriffe, welche die deutsche Theorie erfahren hat, eine Apologie;

4) den Vorgesetzten der Tbst.-Anstalten ein Führer;

5) allen denen, welche durch Amt und Beruf genöthigt sind, für die Tbst. thätig zu sein, ein Hülfsmittel zur Orientirung;

6) den pädagogischen Schriftstellern eine Informationsquelle;

7) für mich selbst eine Rechtfertigung gegen die mir fälschlich untergeschobenen Ansichten.

Also

1) den angehenden Tbst.-Lehrern ein Wegweiser und Rathgeber bei dem Bestreben, sich über ihren speciellen Beruf einigermassen zu informiren.

Wenn auch die Theorie allein eine stumpfe Waffe bleibt, welcher die Praxis und die dabei gewonnene Erfahrung erst Schneide und Schärfe, dem todten Buchstaben erst Leben und Fruchtbarkeit verleiht: so wird doch Niemand leugnen können, dass die theoretische Ausbildung auch für die praktische Thätigkeit reiche Früchte trägt. Will der Tbst.-Lehrer kein blosser Handwerker oder Tagelöhner bleiben: so bedarf er ebenso wie jeder andere Schulmann eines theoretischen Handbuches für seinen speciellen Beruf, eines Buches, das ihm die Principien für seine Thätigkeit an die Hand giebt, sein Auge für Plan und Methode des Unterrichts öffnet und schärft, ihm die Gesammtaufgabe des Tbst.-Lehrers vorführt, über zweckmässige Anlage, Einrichtung und Ausstattung einer Tbst.-Anstalt auf Erfahrung gegründete Winke giebt, ihn in die Geschichte und Literatur seines Faches einführt und zu einer verständigen Beurtheilung und Benutzung derselben befähigt; kurz eines Buches, das ihm dazu behülflich ist, nicht nur in einer theoretischen Prüfung, sondern auch als Lehrer oder Leiter einer Tbst.-Anstalt wohl zu bestehen, also auch überall, wo man sich an ihn, als den Techniker wendet, eine wohlbegründete Ansicht auszusprechen, einen angemessenen Rath zu ertheilen.

Ein derartiges Hülfsmittel ist um so dringenderes Bedürfniss, da es jetzt nur gar zu oft geschieht, dass man den ersten besten Volksschullehrer ohne alle specielle Vorbildung in eine Tbst.-Anstalt als Lehrer versetzt und sich hier in der Regel Niemand bereit findet, dem Neulinge zu Hülfe zu kommen. Eine baldige zweckentsprechende Thätigkeit hängt aber nächst der intellectuellen und gemüthlichen Tüchtigkeit des Lehrers am meisten von der zweckmässigen Einführung in den Thätigkeitskreis ab. Wohl gelingt es ein-

zelnen besonders begabten Lehrern auch ohne dieselbe, sich bald zu orientiren: die Erfahrung aber zeigt nur zu oft, wie selbst der beste Wille, die glücklichsten Anlagen bloss an dem Mangel der nöthigen Leitung scheitern, wie recht talentvolle und kenntnissreiche Lehrer nichts ausrichten, die Lust und Freudigkeit verlieren und zu blossen Tagelöhnern werden, weil sie im Finstern tappen. Wird ihnen nach Jahren die Leitung einer Anstalt anvertraut, so stehen sie rathlos da und sind ausser Stande, den oft höchst unverständigen Anordnungen und Zumuthungen ihrer nicht sachverständigen Vorstände und sonstigen Vorgesetzten ein wohl motivirtes Veto entgegenzustellen, oder sich in die eigenthümlichen Verhältnisse und die dadurch gerechtfertigten Anordnungen von oben her, die ihrer Schablone nicht entsprechen, zu finden.

Obgleich es sich eigentlich von selbst versteht, will ich doch noch bemerken, dass es nicht in meiner Absicht liegt und liegen kann, hier eine dem Bedürfnisse des angehenden Lehrers entsprechende s p e c i e l l e A n w e i s u n g zu gewähren. Fingerzeige will ich geben, um dadurch zu einer rationellen, auf das Wesen des Tbst. gegründeten Behandlung der Lehrgegenstände und zu einer freien, verständigen Benutzung der einschlagenden Specialliteratur zu befähigen.

Doch nicht allein die angehenden Tbst.-Lehrer sondern die deutschen Amtsgenossen überhaupt, habe ich bei Bearbeitung des hier in Rede stehenden Werkchens im Auge.

Ich wünsche

2. d i e s e l b e n z u e i n e r v i e l s e i t i g e n u n d e i n g e h e n d e n P r ü f u n g d e s D a r g e b o t e n e n a n z u r e g e n u n d d a d u r c h d e r E n t w i c k e l u n g d e r T b s t. - B i l d u n g s - A n g e l e g e n h e i t e i n e n n e u e n I m p u l s z u g e b e n, g l e i c h z e i t i g a b e r a u c h j e n a c h d e m i h r e n e i g e n e n A n s i c h t e n e i n e S t ü t z e, o d e r e i n e W a f f e g e g e n v e r k e h r t e A n s i c h t e n u n d A n f o r d e r u n g e n A n d e r e r z u g e w ä h r e n.

Es fehlt leider weder an einzelnen Lehrern, noch an

ganzen Lehrercollegien, auf die nicht einzuwirken, von denen für die Förderung der Sache im Allgemeinen Nichts zu hoffen ist, weil sie entweder völlig gleichgültig gegen ihren Beruf sind, oder vollständig abgeschlossen haben und von den eingebildeten, ererbten oder selbst gewonnenen Schätzen in aller Bequemlichkeil, zum Theil in vornehmer Zurückhaltung fortleben wollen; die es lächerlich finden, über „eine Bagatelle," wie der Tbst.-Unterricht ist, noch so viel Worte zu machen, die neben ihrem Koran alles Andere überflüssig finden. Doch toutes vérités ne sont pas bonnes à dire, und darum will ich hier nicht specieller zeichnen.[1])

Ausser diesen Miethlingen, Philistern und dankenden Pharisäern giebt es denn, Gott sei Dank, doch eine grosse Anzahl von älteren und jüngeren Tbst.-Lehrern, die keine neue Erscheinung auf ihrem Gebiete unbeachtet lassen, die ihre Freude daran finden, das allgemeine Arbeitsfeld zu einem, wenn auch an Umfang und Bedeutung bescheidenen, doch wohl eingerichteten, sorgsam gepflegten und fruchtreichen Garten gestalten zu helfen.

Jeder Unbefangene wird gerne zugestehen, dass es im Tbst.-Bildungswesen noch gar viele schwache und disputabele Seiten giebt, dass jedes einzelne Beet dieses Feldes, so beschränkt es sein mag, noch gar Manches bietet, wovon Viele, und zwar nicht nur die Neulinge im Fache, kaum eine Ahnung haben.

Es dürfte den meisten Tbst.-Lehrern wohl schon begegnet sein, dass man ihnen von bedeutsamer und sogar von massgebender Seite aus mit Ansichten entgegentrat und auf Grund derselben Forderungen in Beziehung auf Einrichtungen etc. an sie stellte, über deren Unhaltbarkeit und

[1]) Sollte man es für möglich halten?! — Im Jahre 1861 besuchte ich eine unserer grössten Tbst.-Anst. in Deutschland. Das Lehrercollegium derselben wusste vorgeblich nichts von dem „Organ der deutschen Tbst.-Anst.", das seit 1855 erschienen, und hatte es bis dahin thatsächlich weder mit gehalten, noch gelesen. Wie es in der Bibliothek dieser Anst. aussah, will ich verschweigen. Unglaublich und doch wahr!

Unzweckmässigkeit sie sofort ausser allem Zweifel waren, die sie aber trotz aller Gegengründe nicht aufzuheben vermochten, da sie sich dabei nur auf ihre eigenen Erfahrungen berufen konnten.[1]) In solchen Fällen dürfte es ihnen nicht unerwünscht sein, sich zur Unterstützung ihrer eigenen Ansichten resp. zur Bekämpfung der Ansichten Anderer auf die Erklärung eines im Dienste der Tbst. ergrauten Amtsgenossen berufen und dieselbe schwarz auf weiss vorlegen zu können. Eine solche Erklärung gewinnt natürlich an Gewicht, wenn sie bereits die öffentliche Zustimmung anderer erfahrener Fachmänner erhalten hat. Aus diesem Grunde mit richte ich an die Lehrer und Lehrercollegien der Tbst.-Anstalten die Bitte, das von mir zusammengestellte Material einer sorgfältigen Prüfung zu unterwerfen, das Falsche darin als falsch nachzuweisen, das Richtige aber als solches öffentlich, z. B. bei Gelegenheit von Tbst.-Lehrerversammlungen, anzuerkennen und dadurch die Geltung desselben zu erhöhen und zu verallgemeinern.

So fern mir der Glaube liegt, dass die von mir aufgestellten Ansichten allgemeine Zustimmung bei meinen Amtsgenossen finden werden, soweit bin ich auch von dem Hochmuthe entfernt, welcher nur in der eigenen Auffassung die allein richtige erkennt. Wenn man aber von einer Seite her die

[1]) Nicht immer hat man es so leicht, wie ich es einmal hatte: Einem vornehmen Herrn, der vor Kurzem von Paris zurückgekehrt war, in grösserer Gesellschaft vorgestellt, fragte mich derselbe: „Wie steht es mit den musikalischen Leistungen Ihrer Schüler?“ Als ich ihm darauf erwiederte, dass von musikalischen Leistungen bei Tbst. nicht die Rede sein könne, erzählte er zu seiner Rechtfertigung und zu meiner Abfertigung, dass er in Paris ein Concert von Tbst. aufgeführt gehört habe, das ausgezeichnet gewesen sei. Auf die Frage, ob jene tbst. Concertgeber auch sprechen konnten, wandte er sich mit dem kurzen Bemerken ab: „Was — sprechen? — Tbst. sprechen?“ In seinem Blicke sprach sich gar deutlich der Gedanke aus: „Wie kann man nur so dumm fragen?“ Doch das Blatt wandte sich bald. Von allen Seiten in Folge meiner Entgegnungen provocirt, musste er mir endlich zugestehen, dass das Concert von Blinden aufgeführt worden war, und mehrere Glieder der Gesellschaft versicherten ihm, dass in dem hiesigen Tbst.-Institut die Zöglinge in der That auch sprechen lernen.

Behauptung nicht undeutlich verräth, dass nur auf der alten „Reichsstrasse“ und in der alten sächsischen Kutsche das Ziel zu erreichen sei, jeder andere Weg aber als ein verwerflicher Abweg bezeichnet werden müsse, so muss ich natürlich dagegen protestiren und zwar aus demselben Grunde, der mich zu bescheidener Beurtheilung meines eigenen Weges nöthigt. Als Autorität zu gelten beanspruche ich eben so wenig, wie ich es Andern zugestehe. In der Kunst und Wissenschaft hat jede Ansicht nur soweit Berechtigung, als sie a priori und nach der Erfahrung verdient.

Der Werth meiner bescheidenen Arbeit möge darin bestehen, dass sie nach keiner Seite hin die geistige Thätigkeit abschliessend oder hemmend zu fortgesetzter Forschung und Bearbeitung anrege und derselben hin und wieder neue Bahnen andeute. Wie weit wir in der Theorie und Praxis noch vom Ziele entfernt sind, wie sehr wir in derselben noch der fortgesetzten Erfahrung, Erwägung und Entschliessung bedürfen, darüber dürften alle Tieferblickenden einig sein.

Ich beabsichtige

3. den rationellen Gegnern der deutschen Unterrichts-Theorie und Praxis die richtige Kenntniss und Würdigung derselben zu erleichtern, damit aber auch zugleich der deutschen Schule insofern einen Dienst zu leisten, als sie dadurch am sichersten vor Entstellung, falscher Beurtheilung und ungegründeten Angriffen bewahrt bleiben dürfte.

Obgleich gegenwärtig die Agitation der französischen Schule gegen die deutsche nur noch sporadisch auftritt, so dauert der Widerstand jener gegen die Theorie und Praxis dieser doch noch immer fort. Selbst die Concessionen, welche ihr neuerlich von einzelnen Gegnern scheinbar gemacht worden sind, verrathen viel mehr den äussern Zwang, als die innere Ueberzeugung; zeigen durch die Art ihrer Ausführung vielmehr die Absicht, ihr langes Widerstreben und die Rückkehr zum Alten zu rechtfertigen. Die Gründe für diese Feindschaft sind verschieden und beweisen zum Theil, dass

mit Gegengründen nichts auszurichten ist. Zugestehen muss man indess, dass es bisher den Gegnern nicht leicht war, sich selbst aus den verschiedenen mündlichen und schriftlichen Erklärungen der deutschen Tbst.-Lehrer die Unterrichts-Theorie derselben zu construiren, dass darum Missverständnisse und falsche Schlussfolgerungen namentlich bei Ausländern leicht eintreten konnten und dass sie sich endlich deshalb immer wieder zu neuen Angriffen und verwahrenden Erklärungen berechtigt glauben konnten. Will man ihnen mehr und mehr die Waffen aus den Händen ringen und ihnen jeden scheinbaren Anhalt entziehen, so ist es vor Allem nothwendig, die deutsche Theorie möglichst vollständig darzulegen. Die Wahrheit wird dann trotz alles Geredes und Geschreibes dagegen den Sieg erringen. Mag die deutsche Praxis noch sehr, sehr viel zu wünschen übrig lassen und mit Recht viele Ausstellungen erfahren; jeder unbefangene Beurtheiler wird doch anerkennen müssen, dass wir auf dem rechten Wege zu dem rechten Ziele sind, dass sich wenigstens einzelne nicht umsonst bemühen, täglich eine Sprosse höher auf der allerdings steilen Leiter zu kommen, die zu ersteigen sie sich zur Aufgabe gemacht haben.

Meine Absicht ist

4. allen denen, welchen ohne Techniker zu sein, nicht nur die Einrichtung von Tbst.-Anstalten, ihre Leitung, Ueberwachung und Pflege, sondern überhaupt die Fürsorge für die ganze Angelegenheit, sei es vom Staate oder von Privatvereinen übertragen ist, in dem vorliegenden Buche einen Führer zur Orientirung auf dem Gebiete des Tbst.-Unterrichts zu gewähren.

Es liegt im Interresse der Tbst.-Anstalten, ihrer Schüler und Lehrer, dass die Vorgesetzten derselben nicht nur ein Herz für diese Anstalten haben, sondern auch die ihrer Stellung entsprechende Einsicht besitzen. Auch den Vorgesetzten kann es nicht angenehm sein, sich sagen zu müssen, dass sie von Einzelnem, was ihr Amt in sich schliesst

Nichts verstehen. Die Tbst.-Bildung ist aber ein Gegenstand, von dem die Vorgesetzten, mögen diese nun in Privatanstalten Kaufleute oder Postmeister, Gymnasial-Directoren oder Juristen, Geistliche oder Aerzte, Kassenbeamte oder Strafanstalts-Directoren, — in Staatsanstalten aber Seminar-Directoren oder Pfarrherren und Schulräthe sein, — beim Eintritt in das Verhältniss zu den Tbst.-Anstalten fast immer nicht die mindeste Kenntniss haben; denn zum Vergnügen beschäftigt man sich nicht damit und das reine Interesse dafür ist nur äusserst selten. Die allermeisten dieser Herren dürften sich bei ihrem ersten Besuche der ihnen unterstehenden Tbst.-Anstalten den Leistungen derselben gegenüber in der Lage jenes Herrn befinden, dem, als er zum ersten Male Austern zu essen versuchte, faule gerreicht wurden. So widerlich ihm die erste war, versuchte er doch eine zweite, weil er sich sagte: Austern schmecken eben nicht anders, darum nur zu! — Vor dem Kellner, der ihm dieselben mit den gewöhnlichen höflichen Redensarten auf sauberem Teller servirte, durfte er sich doch keine Blösse geben. — Im Allgemeinen lässt sich zwar annehmen, dass jene Herren nicht tiefer ins Wasser gehen werden, als sie Grund haben, vorausgesetzt, dass sie des Schwimmens unkundig sind; dass sie sich also über bedenkliche Stellen lieber von Einem tragen oder fahren lassen, der in und auf dem unsichern Elemente Bescheid weiss, wenn dieser auch nur ein schlichter Fischer ist: allein irren können sich auch solche Herren und darin besteht ja eben der Irrthum, dass man Grund zu haben glaubt, wo keiner ist.[1]) Ausserdem darf man annehmen, dass es bei den meisten Vorgesetzten auch Grundsatz ist: Selbst ist der Mann! Besser ist besser!

[1]) Sicherlich hat weder der betreffende Schulrath, noch die Redaction des schlesischen Schulblattes geahnet, dass die von ihnen empfohlene „Kurze Anleitung zur Vorbildung tbst. Kinder in Volksschulen," Breslau 1861, bearbeitet von dem Lehrercollegio (?) des — Tbst.-Instituts, ein so klägliches Machwerk ist, dass sich die Tbst.-Lehrerwelt desselben schämen muss. — Das Beste daran ist die Vorrede, welche ihre Entstehung nicht dem „Lehrercollegio" verdankt.

— Trotz des in Aussicht stehenden Gebirgsführers unterrichtet man sich doch gern schon daheim aus einem gedruckten „Führer," um darnach mit Rücksicht auf die gegebenen und bestimmenden Verhältnisse den Reiseplan entwerfen zu können, und weil man den lebenden Führer doch nicht auf jedem Schritte und Tritte bei sich haben kann und will. Ist man in der Gegend durch öftern Besuch erst heimisch geworden, so benutzt man den Führer zwar gewöhnlich auch noch, aber doch mehr zu seiner Bequemlichkeit, nimmt auch dann noch seine Vorschläge und Erfahrungen gern an.

Ein solcher gedruckter Führer auf dem Gebiete des Tbst.-Unterrichts möchte mein Buch allen denen sein, welche von Amtswegen genöthigt sind, sich auf demselben zu orientiren und heimisch zu machen, obgleich sie bis zur Uebernahme des Amtes das Recht hatten, davon Nichts zu wissen. Aus dieser Bestimmung des Buches ergiebt sich schon, dass das Studium desselben die Heranziehung des lebenden Führers, nämlich des Leiters resp. des Lehrercollegiums der einzelnen Anstalten namentlich in Fällen, wo es sich um wichtige Angelegenheiten derselben handelt, welche durch individuelle Verhältnisse bestimmt werden, durchaus nicht überflüssig machen soll und kann, weil die Erfahrung des Technikers oft zu einem ganz andern Urtheile führt, als es der Theoretiker auf rationellem Wege gewonnen hat. Nur eine allgemeine theoretische Kenntniss der Sache soll es vermitteln und darauf muss es ja doch den Vorgesetzten als Nichttechnikern zunächst ankommen.

Ausser den Vorgesetzten der Tbst.-Anstalten sind es noch besonders die Volksschullehrer und Geistlichen, die Aerzte und Richter, die Communal- und Landesvertreter, welche durch Beruf und Amt nicht selten in die Lage versetzt werden, für die Tbst.-Anstalten thätig zu sein und mitunter den weitgreifendsten Einfluss auf diese Anstalten und die ihnen anvertrauten Zöglinge ausüben.

Meine Absicht

5. diesen Herren in dem vorliegenden Werkchen ein Hülfsmittel zur Orientirung zu bieten,

dürfte sich dadurch hinreichend rechtfertigen lassen. —

Seitdem der Unterricht der Tbst. zu grösserer Allgemeinheit und Entwickelung gelangt, nachdem über diesen Gegenstand eine wenn auch verhältnissmässig sehr dürftige Literatur entstanden ist: ist es gewiss an der Zeit, demselben auch von der wissenschaftlichen Pädagogik die seiner Bedeutung entsprechende Berücksichtigung zu widmen; denn er betrifft ja durchaus nicht eine ganz für sich bestehende Liebesthätigkeit, wie etwa die Krankenpflege, sondern bildet einen zwar eigenthümlichen, doch integrirenden Theil der allgemeinen Pädagogik. Bis jetzt ist er leider eine Angelegenheit deren Besprechung fast nur auf den Kreis der Fachleute und der Fachliteratur beschränkt geblieben ist. Nur wenige pädagogische Schriftsteller z. B. Niemeyer, Curtmann, Palmer, C. Schmidt, haben in ihren allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehren auch des Tbst.-Unterrichts gedacht und was diese bieten trägt nur zu sehr das Gepräge einer flüchtigen Durchsicht irgend eines Werkes aus der Specialliteratur durchwirkt mit einigen eigenen Gedanken und mit alten festgewurzelten Vorurtheilen.

Die Berücksichtigung der in Rede stehenden pädagogischen Anomalie seitens der gelehrten Pädagogen kann nur vortheilhaft wirken und zwar nicht allein auf die Tbst.-Bildungsangelegenheit selbst, sondern auch auf die Pädagogik und Didaktik überhaupt. Für jene dürfte dadurch eine immer weiter greifende Aufmerksamkeit, ein lebhafteres Interesse, eine thätigere Betheiligung hervorgerufen, eine vorurtheilsfreiere Beurtheilung der Tbst. und der Tbst.-Anstalten, eine klarere Einsicht in das eigenthümliche Getriebe des Unterrichts erreicht, endlich auch eine Befruchtung der Tbst.-Lehrer durch die eigenthümliche Auffassung der Sache seitens der gelehrten Pädagogen und durch die Gedanken derselben, mögen diese nun positiver oder negativer Art sein, bewirkt werden. Der allgemeinen Pädagogik aber bietet sich in den Tbst. und ihrem nothwendig eigenthümlich gestalteten Unterricht ein Feld, das zur Sammlung höchst interessanter pä-

dagogischer und psychologischer Beobachtungen und Erfahrungen vielfache Gelegenheit giebt, wesentliche Grundlagen für die Gestaltung des Elementar-Unterrichts überhaupt gewährt und diesen darum auch erfolgreicher zu machen im Stande ist. Für den wissenschaftlich gebildeten Pädagogen dürfte das Studium der Geberdensprache des Tbst., ihre Entstehung und allmählige Entwickelung von besonderem Interesse sein und sehr beachtenswerthe Aufschlüsse über den oft besprochenen „Ursprung der Sprache" gewähren.

Die Pädagogik sollte darum dem Tbst.-Unterricht billig eine grössere und allgemeinere Aufmerksamkeit widmen, als es bisher geschehen ist. Ein nicht unwichtiger vorbereitender Schritt in der gewünschten Richtung liegt in der Verbindung von Tbst.-Anstalten mit Schullehrer-Seminarien. Nicht allein, dass dadurch die Ausbildung der Elementarlehrer unterstützt wird; diese Verbindung zieht auch eine Anzahl von wissenschaftlich gebildeten Pädagogen, die Seminar-Directoren und Lehrer in das Interesse des Tbst.-Unterrichts, Männer, die wohl geeignet sind, diese Angelegenheit vom allgemein wissenschaftlichen Standpunkte aus zu erfassen und darzustellen. Viel ist freilich von dieser Seite aus noch nicht erfolgt, aber was nicht ist, kann werden und auch das Wenige trägt seine Früchte.[1])

Wie es einerseits zu beklagen ist, dass die meisten unserer Special-Schriftsteller auf dem Boden der allgemeinen Pädagogik nicht genügend Bescheid wissen, darum von einem ganz partikularistischen Standpunkte aus ihren Gegenstand betrachten und darstellen: so bedauerlich ist es andererseits, dass diejenigen Pädagogen, welche auf allgemeinem Standpunkte stehend den Tbst.-Unterricht besprechen, in dieser Specialität gar zu fremd geblieben sind. Dass sie nicht aus eigener Praxis, dass sie in höchst beschränktem

[1]) Auf den bisher in Süddeutschland abgehaltenen Tbst.-Lehrerversammlungen haben die anwesenden Seminar-Directoren, namentlich die Rectoren Rieke und Stockmaier zur Belebung der Debatten und zur Klärung der lautgewordenen Ansichten wesentlich beigetragen.

Masse aus eigener Beobachtung heraus die Sache behandeln, liegt nahe. Sie sind grösstentheils auf die in der Special-Literatur niedergelegten Ergebnisse, Erfahrungen und Ansichten hingewiesen. Nun ist aber diese Literatur einerseits so dürftig, andererseits so einseitig, dass man sich in der That nicht wundern darf, wenn den gelehrten Herren bald die Lust vergeht, sich aus der Masse von Spreu (für sie) die ihnen dienlichen Fruchtkörner herauszusuchen. Den allermeisten fehlt überdem die nöthige Bibliothek, wenn sie dieselbe auch auszubeuten geneigt wären. Es erklärt sich somit leicht, dass der Techniker in den gelehrten Werken nur äusserst selten einen ihn befruchtenden Gedanken, wohl aber sehr Vieles findet, das er als Vorurtheil, als einseitige Auffassung, als Irrthum bezeichnen muss.

Nach alle dem dürfte es verzeihlich erscheinen, wenn ich es wage,

6. den gelehrten Pädagogen ein Hülfsmittel zu leichter und allseitiger Information über den Tbst.-Unterricht zu bieten.

Endlich

7. soll mir das Werkchen Gelegenheit zur Berichtigung hin und wieder auftauchender Entstellungen der von mir ausgesprochenen Ansichten geben.

In welchem Masse ich im Stande bin, mich deutlich auszudrücken, muss ich allerdings der Beurtheilung Anderer überlassen, ich weiss es nicht. Das aber weiss ich, dass mir von einzelnen deutschen Collegen, ob absichtlich oder irrthümlich, lasse ich dahin gestellt sein, Ansichten untergeschoben werden, die auch nach dem Urtheile Anderer weder mit meiner Praxis, noch mit meinen mündlichen Aeusserungen übereinstimmen und ebenso zu alledem im entschiedensten Widerspruche stehen, was ich von jeher sowohl in selbstständigen Schriften, als auch in Journalen als meine Ansicht hingestellt habe. Gern räume ich ein, dass mir dies und das mit der Zeit klarer geworden ist, dass sich in Nebensächlichem meine Ansichten modificirt haben: im Grossen und Ganzen aber bekenne ich mich noch heute zu den Prin-

cipien, durch welche die „neudeutsche Schule" im Gegensatze zu den bis dahin bestandenen deutschen Schulen entstanden ist. Wer sonst unbefangen zu lesen und zu vergleichen versteht, wird die Uebereinstimmung des nachfolgend Gebotenen mit meinen früher aufgestellten Theoremen, zugleich aber auch mit der in neuester Zeit von einer Seite her veröffentlichten und als nagelneu dargestellten Unterrichts-Theorie, zugestehen müssen.

Schliesslich bitte ich nach allen Seiten hin, meinen Versuch wohlwollend aufzunehmen und sorgfältig zu prüfen. Er wird im Vertrauen auf das Glück gemacht, dessen ich mich bis jetzt mit meiner schriftstellerischen Thätigkeit zu erfreuen gehabt habe. Möge man sich bei seiner Beurtheilung stets meiner guten Absichten erinnern! Da man hofft was man wünscht, so übergebe ich ihn denn auch in der Hoffnung, nicht vergeblich gearbeitet, dargeboten und gebeten zu haben.

Weissenfels den 15. December 1865

Hill.

B i t t e

um Berichtigung vor dem Gebrauche.

Die 1. Seite des 16. Bogen ist irrthümlich mit 204 statt mit 241 paginirt.

Die Seiten des 17. Bogen wolle man in Seite 257—272 umändern.

Uebersicht des Inhalts.

Vorwort III

I. Die äussere Entwickelung der Tbst.-Bildungsangelegenheit in Deutschland

A. Die deutschen Tbst.-Anstalten bis zum Jahre 1815; ihre Zahl und Ausdehnung 1

B. Vorschläge zur Verallgemeinerung des Tbst.-Unterrichts 2

C. Aufnahme, welche diese Vorschläge fanden . . 4

D. Massnahmen in Preussen etc. zur Verpflanzung des Tbst.-Unterrichts in die Volksschulen 5

E. Wirkungen dieser Massnahmen auf die Verallgemeinerung des Tbst.-Unterrichts 6

F. Warum noch so vielen Tbst. der entsprechende Schulunterricht versagt bleibt? 8

1. Die Unterrichtsfähigkeit der Tbst. 10
2. Die Unterrichtsbedürftigkeit derselben 17
3. Die Hoffnung auf ärztliche Hülfe 21
4. Die Competenz der Aerzte zur Austellung von Zeugnissen über Tbst. 26
5. Das Recht der Tbst. auf Schulbildung 28

II. Die innere Entwickelung des Tbst.-Unterrichts 31

A. Die Gestaltung der Theorie und Praxis des Tbst.-Unterrichts bis zum Eintritt der genannten Massnahmen in Preussen 32

a) der Abbé de l'Epée und seine Unterrichts-Grundsätze 33
b) Heinicke und seine Ansichten 36

c) Beleuchtung der de l'Epée'schen und Heinicke'schen Ansichten 38
d) De l'Epée's und Heinicke's Einfluss auf die Gestaltung des Tbst.-Unterrichts 61
e) Die französische Schule und ihre Unterrichts-Methode 65
f) Die deutsche Schule und ihre Unterrichts-Methode 68
g) Jägers Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts 78

B. Wirkungen der oben erwähnten Massnahmen auf die Entwickelung der Unterrichts-Theorie und Praxis . 79

C. Die neu-deutsche (neu-preussische) Schule . . 82
a) Mr. Day's Charakteristik dieser Schule im Vergleich mit den älteren deutschen Schulen . . . 82
b) Weitere Charakteristik dieser Schule 85
c) Verbreitung der neu-deutschen Schule 108
d) Abzweigung der Frost'schen Schule und Charakteristik derselben 114
e) Anerkennung und Aufnahme, welche die neudeutsche Unterrichts-Theorie und Praxis ausserhalb Deutschlands gefunden 122

III. Die Leistungen der deutschen Tbst.-Anstalten 138

A. Abfällige Urtheile in Deutschland über diese Leistungen und Würdigung der ausgesprochenen Urtheile . . 138

B. Ursachen der geringen Unterrichtserfolge und Hindernisse der innern Entwickelung der Tbst.-Bildungsangelegenheit 146

I. Verschuldungen der Tbst.-Lehrer 146
Folgen der Versäumnisse 176

II. Verschuldungen anderer Faktoren; Verhältnisse, für welche nicht die Tbst.-Lehrer verantwortlich gemacht werden können 177
Charakteristik der Tbst.-Bildungssache 177
Vier Thatsachen, auf welche sich die Missverhältnisse etc. zurückführen lassen 178
Wirkungen dieser Thatsachen 178
a) Die äussere Gestaltung und Ausstattung der Tbst.-Anstalten entspricht ihrem Zwecke nicht . 178
Geschlossene Anstalten, oder blosse Schulen? 188
b) Die gewährte Schulzeit ist zu kurz 199

c) Man verfolgt neben der Schulbildung andere Zwecke 202
d) Es fehlt den meisten Anstalten an genügenden Lehrerkräften 204
e) Die Zöglinge treten in zu verschiedenem Alter und zu spät in die Anstalten ein 206
f) Die Lehrer werden gleichzeitig für mehr als eine Abtheilung (Classe) in Anspruch genommen . 207
g) Die nöthigen Unterrichtsmittel fehlen 216
h) Die Verbindung von Tbst.-Anstalten mit andern Schulbildungs-Anstalten 218
i) Den meisten Lehrern fehlt bei Uebernahme ihres Lehramtes die nöthige specielle Vorbildung . . 223
Literaten als vorübergehende Lehrer in Tbst.-Anstalten 227
Weibliche Personen im Dienste der Tbst.-Anstalten 232
k) Die Lehrer wechseln zu häufig 234
Was für den Tbst.-Lehrerberuf gewinnen kann?
Das Einkommen? 239
Die Aussicht auf Beförderung? 240
Die Annehmlichkeiten der Berufsthätigkeit? . 240
Die Anerkennung? die Ehre? 242
l) Die Verhältnisse für die Fortbildung der Tbst.-Lehrer sind sehr ungünstig 247
Folgen dieser Missverhältnisse 255
Wie denselben vorgebeugt resp. abgeholfen werden könnte? 256

IV. Blick auf das Tbst.-Bildungswesen speciell in Preussen

Zahl der bestehenden Institute und ihre Vertheilung auf die einzelnen Provinzen 253
Die Verhältnisse der Lehrer 254
Die Leistungen der Anstalten 255
Die Bestellung eines General-Inspectors für das Tbst.-Wesen 255
Die Wirksamkeit desselben 256
Die „höhere Ausbildung“ von Tbst.-Lehrern für ihren Beruf 258
Die Ministerial-Verfügungen, welche die Prüfung der Tbst.-Lehrer betreffen 259
Blick auf das Tbst.-Bildungswesen in der Provinz Westphalen 277

Was in Preussen betreffs des Tbst.-Bildungswesen noch auf eine Regelung wartet? 278
1. Die Schulpflichtigkeit der tbst. Kinder 278
2. Die Verpflichtung zur Unterbringung der unbemittelten tbst. Kinder in Tbst.-Anstalten auf öffentliche Kosten 281
3. Das Alter, in welchem die Kinder den Tbst.-Anstalten zu überweisen sind 281
4. Die Dauer des Unterrichts-Cursus 283
5. Das Verhältniss der Lehrerkräfte zur Schülerzahl 286
6. Die specielle Vorbildung derjenigen Lehrer, welche in einer Tbst.-Anstalt thätig sein sollen 290
7. Die Anregung und Fortbildung der Tbst.-Lehrer . 290
8. Die angemessene Verbindung der Preussischen Tbst.-Anstalten unter einander, im Besondern mit der Centralanstalt 290
9. Die Tbst.-Lehrerversammlungen 291
10. Die Gewährung von Unterstützungen behufs des Besuchs anderer Tbst.-Anstalten und Tbst.-Lehrerversammlungen 291
11. Die Gehaltsverhältnisse der Tbst.-Lehrer 292
12. Die Instructionen der Seminar-Directoren und der Hauptlehrer an den Provinzial Tbst.-Anstalten . 293
Die Verbindung von Tbst.-Anstalten mit Schullehrer-Seminarien 293
13. Revision und sachgemässe Umgestaltung der Instructionen 297

Schussbemerkung 315

Beilagen
1. Verfügung des Preuss. Unterrichts-Ministeriums vom 14. Mai 1828 den Tbst.-Unterricht betreffend 319
2. Instruction für die Pflegeeltern tbst. Zöglinge in Weissenfels 321

I. Die äussere Entwickelung der Taubstummen-Bildungs-Angelegenheit in Deutschland.

A. Die deutschen Taubstummen-Anstalten bis zum Jahre 1815; ihre Zahl und Ausdehnung.

Nachdem der Volksbildung in Deutschland seit dem Jahre 1815 und dem damit wiedergekehrten Frieden eine grössere Bedeutung, darum aber auch mehr Sorgfalt gewidmet worden war, als sonst: konnte es nicht fehlen, dass allmählich auch dem Theile der menschlichen Gesellschaft eine grössere Aufmerksamkeit und umfassendere Fürsorge zugewendet wurde, der aus irgend welchem Grunde der besonderen Unterstützung bedarf, wenn er nicht in physischem und sittlichem Elende verkommen soll. Zu diesen Gefährdeten gehören auch die Taubstummen. Der beklagenswerthe Zustand, in welchem dieselben auftreten, so lange sie ohne einen ihrem speciellen Bedürfnisse entsprechenden Schulunterricht bleiben, hatte zwar wie in Frankreich so auch in Deutschland, durch die erfolgreichen Bemühungen de l'Epées und Heinicke's veranlasst, bereits einige besondere Erziehungs- und Unterrichts-Anstalten für sie hervorgerufen [1]), allein dem vorhandenen Bedürfnisse war dadurch keineswegs abgeholfen; denn die Zahl und Ausdehnung dieser Institute war eine so beschränkte, die Kostspieligkeit ihrer Benutzung eine so bedeutende, dass sie nur sehr wenigen und fast ausschliesslich nur Wohlbemittelten zu Gute kamen. Ihre Wirksamkeit

[1]) Leipzig 1778. Wien 1779. Karlsruhe 1783. Prag 1786. Berlin 1788. Breslau und Freisingen 1804. Schleswig 1810. Linz 1812.

hatte indess wenigstens die Aufmerksamkeit des grösseren Publikums auf die Tbst. gelenkt, die alten Vorurtheile gegen dieselben, wonach sie als bildungsunfähig vom Schulunterricht ausgeschlossen blieben, erschüttert, und dagegen den Beweis geliefert, dass auch sie durch einen besonderen, ihrem Wesen entsprechenden Unterricht zu religiös-sittlichen und bürgerlichbrauchbaren Menschen herangebildet werden können, zugleich aber auch zu immer ausgedehnterer Hülfeleistung gemahnt.

Dieser, wenn auch beschränkten Thätigkeit, ist es wohl vornehmlich zu danken, dass sich die Munificenz der Fürsten, die Privatwohlthätigkeit und die Fürsorge der Schulbehörden in immer höherem Masse auf die Tbst. und die ihnen gewidmeten Bildungs-Anstalten richtete. Die erfreuliche Folge davon war, dass sich die Zahl der Tbst.-Anstalten allmählich vermehrte; dass denselben die zu ihrer äusseren Ausstattung und zur Unterstützung der unbemittelten Tbst. behufs der Benutzung dieser Anstalten nöthigen Mittel in erhöhtem Masse zuflossen; dass der Gedanke immer mehr Raum gewann, die Wohlthat, welche bis dahin nur wenigen Einzelnen geworden war, auf Alle auszudehnen, die Fürsorge für die Tbst. nicht mehr wie sonst der freien Privatwohlthätigkeit zu überlassen, sondern zu einer allgemeinen und öffentlichen Landesangelegenheit zu machen; dass endlich die Staatsregierungen diese Angelegenheit in ihre Hand nahmen und sie auf alle Weise unterstützten.

Jemehr man sich aber mit der Realisirung der wohlwollenden Absichten betreffs der Tbst.-Bildung beschäftigte, desto umfänglicher stellte sich in Folge der angestellten Zahlenermittelung das Bedürfniss heraus; desto schwieriger erschien deshalb, namentlich in den grösseren deutschen Staaten, die Befriedigung desselben.

B. Vorschläge zur Verallgemeinerung des Taubstummen-Unterrichts.

Die Ventilation der Frage, wie sich die beabsichtigte Verallgemeinerung des Tbst.-Unterrichts am vollständigsten, sichersten und billigsten verwirklichen lassen dürfte, führte zu drei verschiedenen Vorschlägen.

Die Vorsteher der Tbst.-Institute, welche auf Grund ihrer näheren Kenntniss der Tbst. und durch die gemachten Erfahrungen zu der Ueberzeugung gekommen waren, dass jene Unglücklichen nur in eigens für sie eingerichteten Schulbildungs-Anstalten einen genügenden Unterricht erhalten könnten, forderten zu entsprechender Vermehrung resp. Erweiterung der Tbst.-Anstalten auf.

Ein anderer Vorschlag überwies den Volksschullehrern die Schulbildung der Tbst. und bezeichnete diesen Weg, freilich im entschiedensten Widerspruche mit den früher gemachten Erfahrungen, als den allein sicher zum Ziele führenden, die besonderen Tbst.-Anstalten aber nicht allein als überflüssig, sondern sogar als nachtheilig für das wahre und dauernde Wohl der ihnen anvertrauten Zöglinge.

Obgleich es am Ende gleichgültig ist, wer diesen Vorschlag zuerst gemacht, verdient es doch bemerkt zu werden, dass Stephani schon im Jahre 1815 [1]), der Engländer John Pancefort Arrowsmith im Jahre 1819 [2]) und der württembergische Pfarrer Daniel im Jahre 1825 [3]) damit hervorgetreten sind. Den entschiedensten Einfluss auf die Bestrebungen, ihn zu realisiren, hat aber unzweifelhaft Graser, vornehmlich durch sein Werk: „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme, Bayreuth, 1829“, ausgeübt.

Der dritte Vorschlag ging von Czech, dem Katecheten des Wiener Tbst.-Instituts aus. In seinem Werke: „Versinnlichte Denk- und Sprachlehre. Wien, 1836“, hat er denselben vollständig entwickelt. Darnach sollen die Ortsgeistlichen den Unterricht der Tbst. unter Mitwirkung der Schullehrer übernehmen.

1) In der Schrift: „Ueber die einfachste und natürlichste Weise, Tbst. zu unterrichten.“

2) In der hohlen Broschüre: „The art instructing the infant deaf and dumb. London.“ Deutsch: „Die Kunst, Tbst. nach einer neuen, auf Erfahrung gegründeten Methode gemeinschaftlich in öffentlichen Schulen auf eine einfache Art zu unterrichten. Leipzig, 1820.“

3) In dem sehr ausführlichen Werke: „Allgemeine Tbst.- und Blindenbildung, besonders in Familien und Volksschulen. 2 Bände. Stuttgart, 1825.“

Um jene zu der neuen Thätigkeit zu befähigen, schlug er die Errichtung von Lehrstühlen auf den Universitäten und geistlichen Seminarien für „die Tbst.-Bildungs-Wissenschaft“ vor.

C. Aufnahme, welche diese Vorschläge fanden.

Jeder dieser drei Vorschläge hat mehr oder weniger wohlthätig für den allgemeinen Zweck gewirkt.

Der erste derselben war zu einleuchtend und entsprach zu sehr der allgemeinen Ansicht, als dass er nicht vorzugsweise Berücksichtigung hätte finden sollen. Eine nicht unbedeutende Zahl neuer Tbst.-Anstalten, welche im Laufe der Zeit entstanden sind, bestätigt dies.

In den kleinen Staaten liess sich auf diesem Wege für die vorhandenen wenigen Tbst. leicht hinreichend sorgen.

In den grösseren Staaten dagegen hielt man die dem Bedürfnisse entsprechende Errichtung solcher Anstalten der zu grossen Kostspieligkeit wegen für unausführbar und versuchte darum auf andere Weise zu helfen.

Der Czech'sche Vorschlag war zu exorbitant, als dass er den gewünschten Eingang hätte finden können. Obgleich sich nicht in Abrede stellen lässt, dass seiner Ausführung in katholischen Staaten viel weniger Schwierigkeiten entgegen stehen, als in evangelischen, ist man doch auch dort nicht darauf eingegangen. Die sehr bescheidenen und wesentlich modificirten Versuche, welche in einzelneu Ländern des österreichischen Kaiserstaates zu seiner Verwirklichung gemacht worden sind, haben wohl einige Geistliche für die Sache der Tbst. gewonnen und zur Begründung neuer Institute wesentlich beigetragen, allein zur Durchführung des Czech'schen Gedankens ist es nicht gekommen.

Viel mehr Anklang dagegen hat der Vorschlag gefunden, den Schulunterricht der tbst. Kinder den Volksschullehrern zu überweisen. In den meisten evangelischen Staaten, vor allen in Preussen[1]), griff man denselben lebhaft auf und hatte vielleicht

[1]) Siehe die Beilage I: Rescript des Ministeriums der Geistlichen-, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 14. Mai 1828 an die

um so mehr Grund zu der Hoffnung, ihn leicht verwirklichen zu können, je mehr hier durch die Errichtung von Schullehrer-Seminarien für die methodologische Ausbildung der Volksschullehrer bereits umfassende Fürsorge getroffen worden war.

D. Massnahmen in Preussen etc. zur Verpflanzung des Taubstummen-Unterrichts in die Volksschulen.

Um die Ausführung des Graser'schen Verallgemeinerungsplanes zu erleichtern und die Erfolge derselben zu sichern,

verpflichtete man seitens der Schulbehörden durch besondere Circularverfügungen nicht allein die Eltern dazu, ihre tbst. Kinder während der gewöhnlichen Zeit der Schulpflichtigkeit den Ortsschulen zu überweisen, sondern auch die Lehrer zur Aufnahme und möglichsten Berücksichtigung der ihrem Schulbezirke angehörigen tbst. Kinder;

traf man besondere Veranstaltungen, um die Volksschullehrer in die Methode des Tbst.-Unterrichts einzuführen und somit zur Ausübung desselben in höherem Masse zu befähigen;

errichtete man nämlich eine Anzahl neuer Tbst.-Anstalten, verband dieselben mit Schullehrer-Seminarien [1]), wo sie den Seminaristen als Uebungsschulen dienen sollten und machte die Methodik des Tbst.-Unterrichts zu einem obligatorischen Lehrgegenstande des Seminar-Unterrichts [2]);

gestaltete man die neuen Tbst.-Anstalten nicht nach dem Muster der sehr kostspieligen geschlossenen Institute (Internate),

Königl. Consistorien und Provinzial-Schul-Collegien. Dasselbe ist ein zu bedeutendes Zeugniss für das in Preussen entstandene Interesse für die Tbst., zugleich aber auch für die damals herrschende Illusion, als dass es nicht verdiente, wieder vorgeführt zu werden.

[1]) Den Anfang damit machte man in Preussen und zwar in der Provinz Sachsen 1829.

[2]) Eine ganz vereinzelte Erscheinung ist die in der Provinz Brandenburg getroffene Einrichtung, wonach bereits im Amte stehende Schullehrer zu einem 4—6wöchentlichen Cursus in das Tbst.-Institut zu Berlin einberufen werden, um sie mit den Eigenthümlichkeiten des Tbst.-Unterrichts vertraut zu machen und zur Ausübung desselben in ihren Schulen zu befähigen.

sondern begnügte man sich damit, Tbst.-Schulen zu errichten, in denen die Zöglinge nur Unterricht erhielten, während ihre leibliche und sonstige Pflege geeigneten Familien am Orte der Anstalten anvertraut wurde;

beschränkte man diese Uebungsschulen auf eine geringe Schülerzahl mit einem, höchstens zwei Lehrern;

veranlasste man die Unterstützung der unbemittelten Zöglinge behufs der Unterhaltung in diesen Anstalten und eben so die Remuneration der Schullehrer für ihre Bemühungen an Tbst. aus Staats- und andern öffentlichen Cassen.

E. Wirkungen dieser Massnahmen auf die Verallgemeinerung des Taubstummen-Unterrichts.

Frägt man jetzt, nachdem diese Anordnungen eine Reihe von Jahren bestanden haben, nach den Ergebnissen derselben, so muss zunächst zugestanden werden, dass sie nicht ohne erheblichen Einfluss auf die Verallgemeinerung des Tbst.-Unterrichts geblieben sind; denn es ist Thatsache, dass die Zahl der den Tbst.-Anstalten überwiesenen Kinder ausserordentlich gestiegen ist und noch fortwährend steigt; dass gegenwärtig die meisten dieser Kinder nicht mehr wie sonst ganz roh in die Anstalten eintreten, sondern eine mehr oder weniger erhebliche Vorbildung aus ihren Ortsschulen mitbringen; dass sich in Folge dieser Vorbildung der Unterrichts-Cursus einzelner Schüler in den Tbst.-Anstalten verkürzen lässt, wodurch sich natürlich auch die Ausbildungskosten ermässigen.

Die von Graser in Aussicht gestellten Erfolge der Verpflanzung des Tbst.-Unterrichts in die Volksschule haben sich indess als blosse Luftschlösser und Seifenblasen erwiesen, welche von der nüchternen Wirklichkeit und der Macht der Thatsachen vollständig zerstört worden sind.

Selbst das vage Zugeständniss: Es ginge wohl, aber es geht nicht! dürfte der Ausführbarkeit des Graser'schen Vorschlages jetzt von Sachverständigen kaum noch gemacht werden; denn die langjährigen vielfachen Versuche zu seiner Verwirklichung haben unwiderleglich dargethan, dass er auf gänzlicher Verkennung a) des Bildungsstandes der rohen Tbst. beim Eintritt in

die Schule, b) der deshalb nothwendigen Verschiedenheit des Unterrichts-Stoffes und der Unterrichts-Methode, c) der Aufgabe der Volksschule im Vergleich zu derjenigen, welche an den Tbst. zu lösen ist, d) der gegenwärtigen Anforderungen an den Unterricht in der Volksschule und endlich e) der Verhältnisse der Volksschullehrer beruht.

Trotz all der unterstützenden Massnahmen würde es um die Schulbildung der Tbst. sehr übel stehen, wollte man, wie das ursprünglich beabsichtigt war, den Volksschullehrern die Durchbildung der Tbst. überweisen; denn die Erfahrung hat überall dargethan, dass es den allermeisten jener Lehrer, selbst wenn sie die nöthige Einsicht gewonnen, an Zeit, Kraft, Lust und Liebe, an Geschick und an den nöthigen Hülfsmitteln fehlt, um ihren tbst. Schulkindern theils durch Heranziehung zum Unterricht in der öffentlichen Schule, theils durch Privatunterricht die nöthige Schulbildung gewähren zu können.

Wenn demnach das Brandenburger Schulblatt auch von Zeit zu Zeit über die glänzenden Resultate referirt, welche die Volksschullehrer der Provinz Brandenburg an ihren tbst. Schulkindern zu Tage fördern und damit zugleich die Ausführbarkeit des in Rede stehenden Verallgemeinerungssystems des Tbst.-Unterrichts durch die Ortsschullehrer behauptet: so wird doch Jeder, der nicht auf Autoritäten schwört, sondern seinen gesunden Menschenverstand benutzt, darin eine Uebertreibung oder Ueberschätzung erkennen. Könnte sich ein unbefangener, unparteiischer Sachverständiger von den wirklichen Erfolgen überzeugen, so dürfte der Bericht darüber leicht dahin lauten: „Viel Lärm um Nichts!“ — „Viel Geschrei und wenig Wolle!“ — Das Bedauerliche solcher Referate liegt, wie sich das neuerlich auch in Frankreich bestätigt, in der Täuschung. welcher dadurch nicht nur das leichtgläubige Publikum, sondern auch die höchsten und einflussreichsten Beamten auf einige Zeit ausgesetzt sind, so wie in der Gefährdung und wenigstens zeitweiligen Hemmung des wahren Fortschrittes in der Entwickelung der Angelegenheit.

Im Allgemeinen ist eine zweckmässige Vorbereitung auf den Eintritt in eine Tbst.-Anstalt, die natürlich je nach den Verhältnissen, unter denen die Lehrer leben, von verschiedenem

Umfange sein wird, das höchste Mass gerechter Beanspruchung derselben in Beziehung auf tbst. Kinder.

Was die Instituts-Vorsteher von vornherein erklärt, dass es besonderer Schulanstalten bedürfe, wenn man den Tbst. einen genügenden und nachhaltig wirkenden Unterricht gewähren wolle, hat sich trotz aller gemachten Versuche anderer Art vollkommen bestätigt.

Die als blosse Uebungsschulen für die Lehrer aufgetretenen Tbstschulen haben mit der Zeit eine Ausdehnung gewonnen, die nur zu deutlich verräth, dass ihr ursprünglicher wesentlicher Zweck, wenn auch nicht gänzlich aufgegeben, doch von dem gedachten Nebenzwecke in den Hintergrund gedrängt worden ist. Aus den Uebungsschulen für die Seminaristen mit einigen tbst. Zöglingen sind zum Theil sehr ausgedehnte Bildungsanstalten für die Tbst. geworden, in denen nebenher auch die angehenden Volksschullehrer hospitiren, helfen und sich auf diese Weise einigermassen mit der eigenthümlichen Unterrichtsmethode und ihren besondern Hülfsmitteln für etwaigen Gebrauch bekannt machen.

F. Warum noch so vielen Taubstummen der entsprecheude Schulunterricht versagt bleibt?

Gross und reich ist der Segen, welchen die bestehenden Tbst.-Anstalten schon gestiftet haben, den sie noch stiften. Aber gross und reich ist noch immer die zu lösende Aufgabe. Nachdem man einmal Hand angelegt, sieht man erst, von welchem Umfange das Elend ist. Das Gebiet desselben erweitert sich bei jedem Schritte. Bis auf den heutigen Tag bleibt trotz der bestehenden cr. 80 Tbst.-Institute in Deutschland[1]) die Mehrzahl der bildungsfähigen Tbst. noch immer von der Wohlthat eines entsprechenden Schulunterrichts ansgeschlossen. In wie weit z.B. in Preussen durch die 28 Tbst.-Anstalten, die es gegenwärtig hat, der vorhandenen Noth abgeholfen wird, ergiebt sich aus folgenden Nachweisungen:

Nach der Zählung vom Jahre 1861 hatte der Preussische

[1]) Die in der deutschen Schweiz nicht mitgerechnet.

Staat 14,297 Tbst., darunter etwa 2800 im Alter von 8—15 Jahren; davon erhielten cr. 1050 einen genügenden Schulunterricht, 1750 aber blieben von dieser Wohlthat ausgeschlossen[1]). Mag immerhin in einzelnen deutschen Staaten, z. B. in den Königreichen Sachsen und Hannover, durch die bestehenden Anstalten fast für alle vorhandenen bildungsfähigen tbst. Kinder ausreichend gesorgt, in andern das Verhältniss der ausgeschlossenen zu den aufgenommenen wenigstens ein günstigeres als in Preussen sein: in andern ist es dagegen viel ungünstiger, und im gesammten Deutschland erhält zur Zeit nur cr. ein Drittel der Masse den wünschenswerthen Unterricht, cr. zwei Drittel wachsen ohne denselben auf.

Ihren Grund hat diese Ausschliessung

a) in dem Umstande, dass die vorhandenen Institute zur Aufnahme sämmtlicher Aspiranten nicht ausreichen;

b) dass die Mittel zu ihrer Unterhaltung in den Instituten fehlen;

c) in den Vorurtheilen des grossen Publikums gegen die Tbst. selbst und die ihnen gewidmeten Bildungs-Anstalten;

d) in thörichter Hoffnung auf ärztliche Hülfe, in Indifferentismus und Indolenz, in unverständiger Liebe oder falscher Sparsamkeit, endlich auch mitunter in selbstsüchtigen Zwecken[2]) der nächsten Angehörigen resp. derer, welche zur Hülfeleistung sonst noch berufen sind;

e) in der Competenz der Aerzte zur Ausstellung von Zeugnissen über Tbst.

Die Tbst. haben von jeher das Loos des Blinden am Wege nach Jericho getheilt. Lange ist man an ihnen vorübergegangen, weil man die Bemühung um sie entweder für vergeblich oder für unnöthig hielt; bis denn endlich barmherzige Samariter auftraten, welche durch die Erfolge ihres Liebeswerkes jene Rechtfertigungsgründe der Unthätigkeit in ihrer Nichtigkeit nach-

[1]) Um Widerspruch zu verhüten, sei hier bemerkt, dass diejenigen tbst. Kinder, welche nur von gewöhnlichen Volksschullehrern ihren Unterricht empfangen, nicht mitgezählt sind, weil dieser Unterricht als ein genügender nicht betrachtet werden kann.

[2]) Verwendung zum Betteln.

wiesen.[1]) Auch gegenwärtig fehlt es nicht an „Priestern“ und „Leviten“. Während die Einen die Unterrichtsfähigkeit der Tbst. in Abrede stellen, bezweifeln die Andern die Unterrichtsbedürftigkeit, verweisen sie auch wohl auf den Arzt, der hier eintreten müsse.

1. Die Unterrichtsfähigkeit der Taubstummen.

Von dem Grundsatze ausgehend, dass bei gleicher Befähigung der Kinder die gleiche Einwirkung im Wesentlichen auch ein und dieselben Erfolge zeige, leugnet man die Bildungs- und Unterrichtsfähigkeit der Tbst.; weil sich sowohl im Elternhause wie in der Schule ergiebt, dass die dort wie hier stattfindende bildende Einwirkung bei den Tbst. durchaus nicht im Entferntesten die Folgen zeigt, welche man allgemein an den vollsinnigen Kindern wahrnimmt; dass im Besondern trotz aller Mühe und angewandten Disciplinarmittel das taubgeborne oder früh ertaubte Kind stumm bleibt, höchstens unartikulirte Laute von sich gibt und auch bei zunehmendem Alter sich keine Spur von Sprachverständniss und von Anwendung der Sprache zeigt; dagegen allerlei widerliche Grimassen und unverständliche Gestikulationen, kindische Aeusserung im Betragen, ja sogar thierische Rohheit und zügellose Heftigkeit an ihm hervortreten. Hält man sich so zu dem Schlusse für berechtigt, dass den Tbst. die Bildungs- und Unterrichts-Fähigkeit abgehen müsse, so glaubt man in den Deductionen gelehrter Theoretiker, welche den Mangel an Bildungsfähigkeit a priori nachzuweisen versucht, die unwiderlegliche Bestätigung jenes absprechenden Urtheils zu finden. Die Behauptung scheint Vielen ganz plausibel, dass wenn auch die für den Unterricht erforderlichen Anlagen dem Tbst. nicht absolut abzusprechen seien, diese doch ähnlich dem Keime eines in Wachs eingehüllten Samenkorns zu keiner Ent-

[1]) „Für die an mangelhafter Organisation Leidenden wussten die älteren Zeiten keine weitere Fürsorge zu treffen, als dass man sie nicht Hungers sterben liess; erst den letzten Jahrhunderten ist darüber ein Licht aufgegangen, dass auch diesen eine Rettung und damit ein wahrhaft menschliches, christliches Dasein möglich sei.“ (Palmer: Evang. Pädagogik. 2. Abth. S. 256.)

wickelung gelangen können; dass der Sprachmangel die Denkthätigkeit und ebenso die Unterrichtsfähigkeit ausschliesse, da ohne Sprache kein Denken, kein Gedächtniss (Condillac) möglich, zum Unterricht aber die Verständigung durch die Sprache und das Gedächtniss nothwendig sei; dass bei Taubstummen von religiöser Erkenntniss durchaus nicht die Rede sein könne (Augustinus), weil es zur Uebermittelung des göttlichen Wortes der menschlichen Sprache und des Glaubens bedürfe, die Schrift Röm. 10, 14 u. 17 aber ausdrücklich erkläre: „Wie sollen sie aber glauben, von dem sie nicht gehört haben? Der Glaube kommt aus der Predigt"; dass demnach die Tbst. den Blödsinnigen gleich stehen und wie diese höchstens ein Analogon von Vernunft haben.

Noch auf dem am 11. bis 13. September 1865 zu Rotterdam von Philologen aus den Niederlanden und Belgien abgehaltenen Congress wurde von dem weitberühmten Professor Dr. Winkel aus Leiden behauptet: „Ohne Sprache keine Vernunft. Der Tbst. im uncultivirten Zustande d. h. ohne Schulbildung aufgewachsen, ist dem unvernünftigen Thiere gleich zu stellen". Aus dem gedruckten Berichte über diesen Congress ergiebt sich zugleich, dass der Director der Tbst.-Anstalt zu Rotterdam dieser Behauptung entschieden und in überzeugender Weise entgegengetreten ist.

Die Beurtheilung, welche die Tbst. erfahren haben und noch gegenwärtig hin und wieder erfahren, erinnert mich an die Czechen, welche Jeden, der nicht ihre Sprache spricht — den sie also nicht verstehen — stumm nennen. Weil sich das geistige Leben jener Viersinnigen in Folge ihres Gebrechens nicht in derselben Weise äussert, wie es bei den Vollsinnigen der Fall ist, und man für diese abweichenden Aeusserungsformen entweder gar kein Verständniss hat, oder sie doch falsch deutet: hält man sich zu dem Schlusse für berechtigt, dass ihnen mit dem Gehör auch die den Menschen charakterisirende geistige Befähigung versagt sei, sie also in die Kategorie der Blödsinnigen gehören. Dass die dem Menschen von der Natur verliehenen Fähigkeiten nur als Keime eingepflanzt sind und zu ihrer Entwickelung der menschlichen Pflege und Wartung bedürfen, dass also, wenn bei Taubstummen diese Pflege und Wartung

unterbleibt, weil man sie nicht auszuüben versteht, oder für vergeblich hält, von normaler Entwickelung der Keime nicht die Rede sein kann, daran denkt man nicht, rechnet vielmehr auch die traurigen Folgen dieser Versäumniss zu dem eigenthümlichen Wesen der Taubstummen.

Da es hier nur darauf ankommt, die Unrichtigkeit der angeführten Deduktionen darzuthun, so genügt es, auf die Erfolge hinzuweisen, welcher sich die Tbst.-Anstalten an ihren Zöglingen zu erfreuen haben; Erfolge, die für Jeden überzeugend sind, der nur kommt und sieht resp. hört. Für den unbefangenen Beobachter und Beurtheiler bedarf es nicht einmal dieses Hinweises. Die in den Familienkreisen, in den gewöhnlichen Schulen, in den Handwerksstätten und sonst an Tbst. gemachten Erfahrungen werden ihm unwiderlegliche Zeugnisse für die Bildungs- und Unterrichtsfähigkeit derselben bieten. Selbst dem blödesten Auge wird es erkennbar, dass sich das gesammte Verhalten der Tbst. in jenen Kreisen wesentlich von dem der Blödsinnigen unterscheidet: dass ihre Betheiligung an den Geschäften im Hause, in der Schule, in der Werkstatt etc. allmählich mehr und mehr ein Verständniss der verfolgten Zwecke und der dazu nöthigen Mittel verräth, wie man es nur bei hörenden Personen wahrzunehmen gewohnt ist; dass der Fremde, sowie einst der Abbé de l'Epée bei dem ersten Besuche im Hause seiner ersten Schülerinnen wegen des ganz verständigen Betragens tbst. Kinder und Arbeiter oft lange keine Ahnung von ihrem Gebrechen hat und sich höchstens über ihr hartnäckiges Schweigen auf die vorgelegten Fragen wundert [1]). Eltern, Lehrer und Lehrmeister ge-

[1]) Ein Schullehrer erzählte mir Folgendes: „Ostern 1859 wurde mir wie gewöhnlich eine beträchtliche Zahl neuer Schulkinder zugeführt. Darunter war ein Knabe, der mir, so oft ich mich auch mit einer Frage an ihn wandte, keine Antwort gab, wohl aber Alles that, was ich von der Masse verlangte und was von ihr ausgeführt wurde. Ich hielt dieses Schweigen für eine Folge grosser Schüchternheit, da dasselbe aber auch nach Wochen durch all meine Freundlichkeit nicht gebrochen wurde, so wandte ich mich endlich an den Vater und sprach demselben mein Befremden darüber aus, dass sein Sohn mir auf keine meiner Fragen antwortete. „Ach, Herr Schulmeister", erwiederte mir der Vater darauf, „er antwortet mir auch nicht; ich dachte, das würde sich durch

winnen sehr bald die Ueberzeugung, dass auch die Tbst. allmählig zur Ausübung nützlicher Thätigkeiten geschickt werden, zu denen weder Affen noch Blödsinnige herangezogen werden können. Es ist durchaus nicht immer blos blinde Liebe, welche die Eltern bei Uebergabe ihres tbst. Kindes an die Bildungs-Anstalt zu der Erklärung veranlasst, dass gerade dieses vor all ihren andern Kindern die nützlichsten Dienste im Hauswesen etc. bereitwilligst geleistet, jedes Verlangen ihnen an den Augen abgelesen und sogar ohne alle Winke von selbst das für gewisse Zwecke Erforderliche erkannt und herbeigeschafft habe; dass überhaupt ihr tbst. Kind von allen das gutartigste und verständigste gewesen und ihnen eine gegenseitige Verständigung durch Zeichen ganz leicht geworden sei. Auch die Volksschullehrer, welche ihre tbst. Schulkinder nicht sofort vom Schulbesuche ausschliessen, sind in der Regel mit den Leistungen derselben im Schreiben und Zeichnen ausserordentlich zufrieden und gestehen sogar zu, dass die gleichzeitig eingetretenen hörenden Kinder von den tbstummen meistens bald darin überflügelt werden. Tbst. Handwerksgesellen endlich wird nachgerühmt, dass sie gewöhnlich nicht nur sehr fleissige, sondern auch ebenso geschickte Arbeiter seien und für Dinge ein Auge haben, die andern Gesellen entgehen.

Solchen Thatsachen gegenüber wird man die Bildungsfähigkeit der Tbst. nicht bezweifeln oder gar leugnen können, wenn man nicht seinem eigenen Verstande ein Armuthszeugniss ausstellen will[1]).

die Schule ändern!" — Dass der arme Junge taubstumm war, davon hatte der Vater und in den ersten Wochen des Schulbesuchs auch der Lehrer keine Ahnung. An eine besonders sorgfältige Erziehung des Knaben im Elternhause wird Niemand glauben, welcher die Aeusserung des Vaters in ihrer Tragweite berücksichtigt. Und dennoch dieses verständige Betragen Seitens des Sohnes!

[1]) Hat doch Burdach im III. Bd. seines Werkes: „Blicke ins Leben", Leipzig, Voss, 1844. S. 12—97, an vielen Beispielen nachgewiesen, dass sich das Geistesleben selbst bei blinden Taubstummen, trotz der sehr beschränkten Sinnenwelt, die ihnen offen steht, allmählich entwickelt und dass die gemachten Unterrichts-Versuche bei Einzelnen derselben erstaunenswürdige Erfolge gewährt haben. Laura Bridgman, die

Im Besondern weist die bei den Tbst. allmählig hervortretende Geberdensprache trotz ihrer ursprünglichen grossen Unvollkommenheit nach, dass es weder den Tbst. an einer Denk- und Ausdrucksform, noch dem eingeweihten Lehrer an einem Verständigungs- und somit Unterrichtsmittel gebricht. Der Satz: Ohne Sprache kein geistiges Leben! ist in gewissem Sinne und Umfange richtig; allein indem man sich den Tbst. gegenüber auf denselben beruft, übersieht man, dass es heisst: Ohne Sprache, aber nicht ohne Laut- oder Wortsprache. Welche Form die Sprache hat, in welchen Stoff sie sich kleidet, welcher Organe sie sich bedient, ist in gewissem Masse gleichgültig; nur das muss zugegeben werden, dass die eine Form geeigneter, praktikabeler, förderlicher ist, als die andere, sowie z. B. unsere Buchstabenschrift sich leichter, bequemer erweist, als die Bilderschrift der Egypter, die Schrift der Chinesen. Da man aber nachweisen kann, dass sich der Tbst. im Verkehr mit Menschen eine Sprache schafft, so wird man ihm weder die Denk- noch die Unterrichtsfähigkeit absprechen dürfen und zu behaupten berechtigt sein: Ohne geistiges Leben keine Sprache! denn geistiges Leben und Sprache stehen in derselben Wechselbeziehung wie das Leben der Pflanze zu ihrem äussern Erscheinen.

Der sehr verbreiteten Ansicht, dass der Tbst. in Folge seines Gebrechens auf das Gebiet des Anschaulichen, Sinnlichen beschränkt bleibe und zur Auffassung abstrakter Begriffe und des Uebersinnlichen unfähig sei, stellt man mit Recht die Frage entgegen, welches besondere Organ dem Hörenden vor dem Tbst. für die Auffassung solcher abstrakter Begriffe und zur Erkenntniss des Uebersinnlichen verliehen ist? Man antwortet gewöhnlich darauf: „Die Sprache"; vergisst aber dabei

a) dass jeder Mensch die Sprache erst allmählig erlernt;

b) dass mit dem Worte noch nicht der Inhalt desselben gegeben ist;

c) dass auch der Tbst. im Verkehr mit andern Menschen eine Sprache, die Geberdensprache, gewinnt, welche bei

ausgezeichnete Schülerin des Blindeninstituts zu Boston, ist durch Boz (Dickens) „Amerikanische Reisebemerkungen, aus dem Englischen. Stuttgart. 1843." S. 49—64, allgemein bekannt geworden.

angemessener Cultivirung in Beziehung auf Reichthum und Bestimmtheit die Vollkommenheit unserer Sprache zu erlangen fähig ist;

d) dass auch der Tbst., wenn auch einige Jahre später und in anderer, mehr künstlicher Weise, als das hörende Kind, in den Besitz unserer Sprache gelangen kann;

e) dass er sich in Beziehung auf unsere Sprache zuerst wenigstens annäherungsweise wie das von Frankreich nach Deutschland versetzte Kind zur deutschen Sprache verhält, von dem doch Niemand in Folge jener Verpflanzung die oben erwähnte Beschränkung auf das sinnliche Gebiet behaupten wird.

Wenn demnach auch leider zugestanden werden muss,

dass dem Tbst. die Empfänglichkeit für einen sehr wichtigen Bildungsfaktor, nämlich für alles Musikalische, gänzlich fehlt, da ihm der dazu absolut nothwendige Sinn abgeht;

dass seine Befähigung zum mündlichen Ausdrucke stets im Vergleich zu der des Hörenden eine sehr beschränkte ist, da Gesicht und Gefühl das Gehör in Beziehung auf Ausbildung des Wohllautes nicht zu ersetzen vermögen;

dass sich das tbst. Kind langsamer entwickelt als das hörende;

dass die concrete Unterlage der Vollsinnigen für das abstrakte Gebiet eine reichere und solidere ist, als die der Tbst.:

so schliesst diess zwar die Befähigung für gewisse Lehrobjecte und Berufsarten aus, macht dies zwar besondere Bildungs-Anstalten für sie nöthig; es berechtigt aber keineswegs dazu, ihnen die Unterrichisfähigkeit abzusprechen und die Bestrebungen der Tbst.-Anstalten an ihnen als vergebliche oder doch als in keinem Verhältnisse zu den aufgewandten Kosten und der angewandten Mühe stehende zu bezeichnen.

Grosse Dinge, das ist wahr, können namentlich unter den gegenwärtigen Verhältnissen auch bei den redlichsten Bemühungen gewöhnlich zwar nicht geleistet werden; das organische Gebrechen, die Taubheit, vermögen die Tbst.-Anstalten nicht zu beseitigen; die auf diesem Gebrechen beruhenden absoluten Unvollkommenheiten werden immer erkennbar bleiben; selbst der sorgfältigste Unterricht zeigt nicht bei allen Zöglingen die ge-

wünschten Erfolge; viele nehmen nur eine sehr nothdürftige religiöse und intellectuelle Ausbildung aus ihrer Bildungsschule mit: möchte man aber doch nur bedenken, dass das, was der Arme zu seines Leibes und Geistes Nahrung und Nothdurft braucht und das der reiche Mann nicht selten geringschätzig ansieht, für jenen doch hohen Werth hat, so hohen Werth, dass er nicht nur täglich seinen himmlischen Vater darum bittet, sondern ihm auch von Herzen dafür dankt; dass das Kupfergeld, womit die Tbst.-Anstalten ihre Zöglinge ausgestattet entlassen, für diese von eben so hoher Bedeutung ist, wie für den Reichen sein Gold. Soll man dem Armen, da er doch niemals ein reicher Mann werden wird, auch noch das Wenige entziehen und ihn verkommen lassen? Giebt Gott seinen Segen, so kann auch der Arme in seiner Armuth ein glücklicher, vor Gott und Menschen wohlgefälliger Mensch werden. Palmer hat gewiss Recht, wenn er sagt: (Evang. Pädagogik II. Abth. S. 260) „Hat die evangelische Pädagogik in Bezug auf ihr ganzes Gebiet das Geständniss ablegen müssen, dass sie ihres Erfolges nicht schlechthin gewiss sei, sondern dass jede Frucht jener Arbeit als ein Gnadengeschenk Gottes in dankbarer Freude hingenommen werden müsse: so findet das noch am meisten seine Anwendung auf dem Gebiete des evangelischen Rettungswerkes. Bei Taubst. etc. müssen wir uns wie die Kinder Levi mit dem Zehnten begnügen lernen! dass wir uns aber dadurch nicht müde machen lassen, das ists, woran sich der evangelische Sinn, die evangelische Auffassung solchen Geschäfts bewähren muss."

Als Se. Majestät, der König von Preussen, am 21. Septbr. 1865, wo ich die Ehre hatte, demselben vorgestellt zu werden, mich unter Anderem theilnehmend fragte, ob denn meine Thätigkeit auch von Erfolgen begleitet sei, konnte ich dem hohen Herrn mit gutem Gewissen antworten: „Majestät! bei einzelnen Zöglingen der Tbst.-Institute sind die Erfolge höchst erfreulich, bei andern weniger hervortretend, bei noch andern allerdings gering; für Alle aber sind die Tbst.-Anstalten eine unschätzbare Wohlthat". Was ich damals Sr. Majestät antwortete, möchte ich gern Jedem an das Herz legen, der noch an den heilsamen Wirkungen der Tbst.-Institute zweifelt.

2. Die Unterrichtsbedürftigkeit der Taubstummen ist so offenbar, dass man sie nicht nachzuweisen brauchte, wenn sie nicht dennoch mitunter in Abrede gestellt würde.

Bei den Verhältnissen und Anforderungen, zumal der gegenwärtigen Zeit, hält man die Schule mit vollem Rechte für einen wesentlichen und darum nothwendigen Bildungsfaktor der menschlichen Gesellschaft. Nicht um dem Luxus zu dienen, sondern um ein dringendes Bedürfniss zu befriedigen, ist gesetzlich angeordnet: „Für die Bildung der Jugend soll durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden.“ — „Eltern und deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist.“ — Der Schulunterricht hat nicht nur das im Elternhause begonnene Bildungswerk fortzusetzen und dauernd zu unterstützen, sondern seine Aufgabe wird insofern eine specifisch verschiedene als er andere wichtige Bildungsfaktoren zugänglich, für die Einwirkung derselben empfänglich machen, für das gesammte spätere Leben in eigenthümlicher Weise vorbereiten soll. Seine Wichtigkeit steigert sich offenbar, je dürftiger und mangelhafter der Einfluss der andern Bildungsfaktoren ist. Für die Tbst. muss demnach die Bedürftigkeit und Wichtigkeit des Schulunterrichts von ganz ausserordentlichem Umfange sein, da ihnen in Folge ihres Gebrechens die Einwirkung der wichtigsten Bildungsfaktoren: Verkehr mit Menschen, die Kirche, Bücher etc. theils gänzlich verloren geht, theils nur in ausserordentlich beschränktem Masse zu Theil wird, zum Theil aber erst durch Schulunterricht einigermassen zugänglich gemacht werden kann. — Es ist augenscheinlich, dass schon das Leben in der Familie und wäre diese auch eine Musterfamilie, seinen bildenden Einfluss auf das tbst. Kind bei Weitem nicht in dem Maasse wie auf das hörende auszuüben vermag, weil eines der Hauptbildungsmittel, die Sprache, ihren Dienst versagt, und die Angehörigen selbst beim besten Willen viel zu wenig und zu spät den nothwendigen Weg und die erforderlichen Mittel erkennen, welche sie einzuschlagen und anzuwenden haben, um nur einigermassen auch ihm zu gewähren, was ihnen, ohne besondere Unterweisung dazu empfangen

zu haben und derselben zu bedürfen, bei ihren hörenden Kindern gelingt. Dasselbe gilt von der Einwirkung des Lebens ausser dem Elternhause, da hier die gegenseitige Verständigung eine noch spärlichere ist und bleibt. — Die Belehrungen, Mahnungen und Anregungen der Kirche aber gehen dem Tbst. fast gänzlich verloren, weil sie vorwaltend durch das Wort vermittelt werden. — Mag die Entwickelung der Geberdensprache immerhin allmählig einen geistigen Verkehr mit dem Tbst. anbahnen, eine Verständigung mit ihm möglich machen: dieselbe ist erst die späte und sehr spärliche Frucht angemessener Behandlung und günstiger Lebensverhältnisse; sie findet ihre Anwendbarkeit nur in dem beschränkten Kreise der nächsten Angehörigen und bleibt in den allermeisten Fällen ein höchst dürftiges und unsicheres Surrogat für unsere ausgebildete Sprache; ein Surrogat, das in seinen Wirkungen auf die Entwickelung des Tbst. unendlich hinter dem, das sie ersetzen soll, zurückbleibt. Man denke sich den Standpunkt solcher Kinder, die grösstentheils aus den niedrigsten Ständen hervorgegangen, ihres Gebrechens wegen als ein doppeltes Hinderniss für den ungestörten Broderwerb betrachtet, wie das Vieh im Stalle, abgeschlossen hinter dem Ofen, innerhalb der kahlen vier Wände aufwachsen; deren Eltern ihre Pflicht erfüllt zu haben meinen, wenn sie nur für die Leibesnahrung und Nothdurft gesorgt haben! Darf man sich wundern, wenn solche Kinder endlich wie Thiere erscheinen, dass deren Bildungsfähigkeit selbst dem scharfsichtigsten und erfahrensten Techniker zweifelhaft erscheint?

Im Gegensatze zu den Bestrebungen der Neuzeit, auch den Tbst. durch einen ihrem besonderen Bedürfnisse entsprechenden Schulunterricht zu Hülfe zu kommen, hört man nicht gerade selten noch die Ansicht aussprechen, dass diese Unglücklichen auch ohne diese Schulbildung ganz brauchbare Drescher, Handwerker, Arbeiter aller Art werden können, also von einer Unterrichtsbedürftigkeit für sie nicht füglich die Rede sein könne. Dem ersten Theile dieser Behauptung kann man allerdings in gewissem Umfange zustimmen; allein es dürfte doch kaum zu leugnen sein, dass auch der Tbst. mehr als ein Thier ist, dass er also eben so wenig wie ein anderer Mensch dazu bestimmt sein kann, nichts weiter als ein Drescher, Tagelöhner etc. zu

werden, also in diesem Falle mit dem Ochsen, Pferde und Esel gleich zu rangiren.

Palmer äussert sich in seiner „Evang. Pädagogik" über „die mangelhaft Organisirten" S. 261 u. 262 der II. Abth. dahin: „Die Rettung dieser Unglücklichen verbindet zwei im Wesen aller christlichen Erziehung liegende Zwecke. Derjenige, welchem von Kind auf einer der Sinne verschlossen ist — —, ist in einer doppelten Gefahr: erstlich, dass ihm das wahrhaft humane Leben, das nur möglich ist durch Gotteserkenntniss, durch das Aufgehen des innern, göttlichen Lichtes, fremd bleibe, und er so in ein thierisches Dasein versinke; und zweitens, dass er, statt ein selbstthätiges, irgend einen Platz ausfüllendes Glied des christlichen Gemeinlebens zu sein, zum blossen Vegetiren verurtheilt, d. h. dem Gemeinleben zur blossen Last werde, da dasselbe ihn zwar nicht Hungers sterben lassen darf, aber auch nicht den mindesten Beitrag zu den gemeinsamen Lebenszwecken von ihm erlangen kann. Und doppelt gefährlich ist wieder dieser Zustand darum, weil, auch wo kein Verständniss für Gutes und Göttliches da ist, doch meist ein Verständniss fürs Böse sich ausbildet, weil dazu die eigene Lust, die auch im Blödsinnigen, im Stummen mit thierischer Gewalt sich regt, von selber führt und gleichsam die wenigen Lichtfunken, die in solch einer Nacht noch übrig sind, in sich concentrirt. Dieser Macht entgegen zu treten, nicht indem man die arme Kreatur einsperrt, um sie unschädlich zu machen, sondern indem man sie durch die Macht des Geistes, durch die Zucht der Liebe und der Wahrheit überwindet, während doch insbesondere für die Wahrheit, oft sogar lange Zeit auch für die Liebe aller empfängliche Sinn fehlt: das ist die schwere Aufgabe, deren Lösung denn auch eine Hingebung und Aufopferung, eine Geduld und Treue erfordert, wie sie in diesem Grade weder von den Eltern gesunder Kinder noch von einem Schulmanne erheischt wird."

Wer Gelegenheit zur Beobachtung roh aufwachsender Tbst. gehabt hat, kann dem nur beistimmen. Es ist eben so wahr als erklärlich: Tbst. ohne Schulbildung bleiben in religiöser Hinsicht mit äusserst seltenen Ausnahmen Heiden, welche am Bilde, am Symbole, an der Ceremonie hängen bleiben, ohne das

Wesen, den Sinn, die Bedeutung derselben zu erfassen; für ihre sittliche Bildung entbehren sie des mahnenden und belebenden Einflusses, welchen das göttliche und menschliche Gesetz, sowie die ermunternden und abschreckenden Vorbilder in den biblischen und profanen Geschichten auf die Hörenden ausüben. Sie bleiben demnach der rohen Natur preisgegeben. In intellectueller Beziehung überschreiten sie wegen ihres sehr beschränkten geistigen Verkehrs mit anderen Menschen kaum die Stufe des unmündigen Kindes. In Betreff ihrer Brauchbarkeit im praktischen Leben ist der Mangel ausreichender und sicherer Verständigung mit ihnen, trotz ihrer oft hervorragenden technischen Ausbildung, ein mächtiges Hinderniss. Absolut ausgeschlossen bleiben sie von der Theilnahme an den in der Bücherwelt niedergelegten religiösen, sittlichen und intellectuellen, erquickenden und befruchtenden Schätzen. Zur Dispositions- und Testirfähigkeit gelangen sie nie und selbst das Recht zur Eheschliessung wird ihnen wenigstens hie und da abgesprochen.

Welcher vernünftige Mensch könnte unter solchen Umständen die Unterrichtsbedürftigkeit und die hohe Wichtigkeit der Schulbildung für die Tbst. in Abrede stellen, wenn er sie nicht zu dem traurigen Loose verdammen will, in thierischer Rohheit Andern als Last und Plage zu erscheinen und unter der Zuchtruthe der Polizei ihr Leben im Armenhause, wenn nicht sogar im Zuchthause zu verbringen? Denn wohin ein Zustand führt, in welchem nur der Instinkt, Triebe und Leidenschaften die Zügel führen, dafür liessen sich gar viele traurige Beispiele anführen: Missbrauch von Seiten Anderer, eigene Lüste und Begierden, haben auch Tbst. zu Verbrechen geführt, deren Bestrafung trotz ihrer gewöhnlichen Milde mit viel mehr Recht denen gebührte, welche die Rohheit verschuldet, als denen, welche sich in derselben befinden.

Wer seine Augen nicht absichtlich verschliesst, dem wird dagegen die allgemeine Erfahrung nicht entgehen, dass durch den Einfluss eines entsprechenden Schulunterrichts die ganze Lebensstellung der Tbst. in der Familie, in der Werkstatt, im täglichen allgemeinen Verkehr, auf der Reise, auf dem Krankenbette, in der Kirche, im Staate, vor Gericht etc. eine andere und zwar unendlich günstigere wird, als sie ohne denselben bleibt.

Wer die Unterrichtsbedürftigkeit der Tbst. noch bezweifeln könnte, der würde vielleicht andern Sinnes, wenn er die Wehklagen verständiger Eltern vernehmen könnte, dass ihre tbst. Kinder dazu verurtheilt sein sollen, von Gott, ihrem Vater im Himmel und von ihrem Heilande Jesus Christus nichts zu vernehmen, von der Confirmation und von dem Tische des Herrn ausgeschlossen zu bleiben und weder über ihre irdische Bestimmung, noch über ihre Berufung zum Himmelreich etwas zu erfahren. Die Eltern aber sind am besten im Stande, den hülfsbedürftigen Zustand ihrer Kinder zu fühlen und zu erkennen, da sie denselben am tiefsten und umfassendsten kennen lernen.

3. Die Hoffnung auf ärztliche Hülfe.

Da sie nicht selten die Veranlassung ist, warum die Benutzung der Tbst.-Anstalten, wenn nicht gänzlich unterbleibt, doch zum grossen Nachtheile der Betreffenden zu spät erfolgt, so dürfte es gerechtfertigt sein, ihrer hier besonders zu gedenken und dabei einerseits auf die Vergeblichkeit dieser Hoffnung hinzuweisen, andererseits vor den Missgriffen zu warnen, zu denen sie so leicht und oft verleitet.

Es ist natürlich und ganz in der Ordnung, dass Eltern, welche durch das Ausbleiben der ersten Sprachversuche ihrer Kinder aufmerksam gemacht, allmählich mehr und mehr zu der traurigen Gewissheit gelangen, dass dieselben taubstumm sind, zunächst an den Arzt denken und bei ihm Abhülfe suchen; denn die Taubstummheit beruht auf einem physischen Gebrechen, das in den Gehörorganen seinen Sitz hat. Man kann es auch entschuldigen, wenn solche Eltern in ihrer Rathlosigkeit endlich sogar zu allerlei thörichten Mitteln ihre Zuflucht nehmen, zu Mitteln, von denen sich jeder Unbefangene sofort sagt, dass sie nicht nützen, wohl aber schaden können. Unverzeihlich und doppelt zu beklagen bleibt es dagegen, wenn sie über dem Streben nach Heilung die geeignetste Zeit für die Schulbildung der Ihrigen versäumen, wodurch bis jetzt allein das traurige Loos der Tbst. in etwas gemildert worden ist.

Möchte man doch beherzigen, was ich in den nachfolgenden Sätzen als allgemeine Erfahrung ausspreche!

1) Nicht *jeder* Arzt versteht sich genügend auf die Ohrenheilkunde.

2) Die Zahl der Aerzte, welche die Gehörkrankheiten zu ihrem besondern Studium gemacht haben und sich speciell mit ihrer Behandlung beschäftigen, ist sehr gering.

3) Die auf Messen, Jahrmärkten und sonst umherziehenden „Gehör- und Sprachärzte" sind Charlatane, welche den Leuten das Geld aus der Tasche locken, aber weder durch ihre mündlichen Rathschläge und angeordneten Mittel, noch durch ihre schriftlichen Anweisungen das Uebel zu heben vermögen.

4) Die Zeitungs-Annoncen: „Die Taubheit heilbar!" — „Keine Taubheit mehr!" u. dergl. sind Lügen und auf Geldschneiderei abgesehen.

5) Die Berichte von „geheilter Taubstummheit" haben sich stets als übertrieben und auf Täuschung beruhend erwiesen.

6) Bei Quacksalbern, Scharfrichtern u. dergl. Heilung der Taubstummheit zu suchen, ist eine entsetzliche Thorheit[1]) und setzt die armen Tbst. der grössten leiblichen und geistigen Gefahr aus.

7) Die sehr verbreitete Annahme, dass die Taubstummheit ein *doppeltes* Leibesgebrechen, nämlich ausser der Desorganisation des Gehörorgans auch eine abnorme Beschaffenheit der Sprachwerkzeuge in sich schliesse, ist durchaus falsch.

8) So wie der Blinde trotz der schönsten Vorschriften nicht schreiben lernt, so lernt der Taube nicht sprechen, wenn auch um ihn herum fortwährend gesprochen wird. Für Beide existirt das zur Nachbildung vorhandene Muster nicht, somit also auch jeder Reiz zur Nachahmung.

9) Lernt das taube Kind nicht sprechen, so beruht dies eben so wenig auf der Beschaffenheit der Sprachwerkzeuge, wie es in der Beschaffenheit der Hand des Blinden seinen Grund hat, wenn er nicht schreiben lernt.

10) Behufs der Herstellung der *Sprache* bei Tbst. die Hülfe des Arztes nachzusuchen und an den Sprachwerkzeugen Operationen vorzunehmen, ist eben so thöricht, als wollte man

[1]) Ich habe auch, und zwar noch neuerlich, gegen diese Thorheit anzukämpfen gehabt.

den Blinden durch Operationen an der Hand zum Schreiben befähigen [1]).

11) Die medicinische Wissenschaft hat vornehmlich seit der Errichtung von Tbst.-Instituten ihre besondere Aufmerksamkeit auch der Heilung der Taubheit unausgesetzt gewidmet. Die in den Anstalten in grösserer Zahl vorhandenen Gehörkranken unterstüzte die Bestrebungen einzelner Aerzte in hohem Masse. Allein trotz dieser Begünstigung, trotz alles Studiums, trotz aller Untersuchungen und der grossartigen Fortschritte in der Physiologie, trotz der tausendfachen Versuche, welche zur Heilung der Taubheit angestellt worden sind: ist es bis jetzt nur äusserst selten einmal gelungen, das geringere Uebel, die Schwerhörigkeit, zu mildern; das grössere, die völlige Taubheit, noch dazu, wenn sie ein angebornes Gebrechen war, ist niemals geheilt worden. Am W i s s e n liegt das nicht, sondern am K ö n n e n.

12) In einzelnen Fällen hat die medicinische Behandlung der Tbst. den nachtheiligsten Einfluss ausgeübt. Man denke nur an die Torturen, welchen namentlich in früheren Jahren diese Armen von praktischen Aerzten zur Herstellung des Gehörs und der Sprache zuweilen unterworfen worden sind. In mehr als einem Falle hat man dadurch unendlich geschadet, anstatt zu nützen. Nicht selten wurde durch solche Qualen nicht allein die Fähigkeit zu späterer Erlernung der Sprache, sondern ein gänzliches Erlöschen der geistigen Fähigkeiten herbeigeführt, so dass die betreffenden Kinder, die von Natur, oder durch Krankheit einfach taub waren, durch die ärztliche Kunst auch blödsinnig wurden.

13) Dem direct betheiligten Publikum nenne ich die DDr. K r a m e r und E r h a r d in Berlin, den Dr. S c h w a r z in Halle, den Dr. E. A. M e i s s n e r in Leipzig, den Dr. v o n T r ö l t s c h

[1]) Die den Tbst.-Anstalten vorgelegten ärztlichen Zeugnisse und die mündlichen Mittheilungen der Angehörigen, die ihre Bestätigung im Munde der zugeführten Zöglinge finden, verrathen nur zu deutlich, dass sogar approbirte Aerzte noch in unseren Tagen über den Zusammenhang der Stummheit und Taubheit bei Tbst. in völliger Unkenntniss sind und sich zu den thörichtsten Operationen an den Sprachwerkzeugen verleiten lassen, um dadurch tbst. Kinder zum Sprechen zu befähigen.

in Würzburg und den Dr. Rau in Bern, als rühmlich bekannte deutsche Ohrenärzte der Neuzeit.

In Paris zeichnet sich der Dr. Blanchet, Chirurg und Ohrenarzt des dortigen Kaiserl. Tbst.-Instituts durch seine Bestrebungen rühmlich aus. Die künstlichen Trommelfelle des Dr. Toynbee in London haben Aufsehen erregt und so wie die Bemühungen des Dr. Wilde in Dublin gezeigt, dass auch in England die ärztliche Aufmerksamkeit den Gehörleidenden gewidmet ist.

14) Den Taubstummenlehrern empfehle ich zu sorgfältigem Studium:

a) „Praktische Bemerkungen über Ohren-Heilkunde etc." von William R. Wilde in Dublin. Uebersetzt von Dr. Ernst v Haselberg. Göttingen. Wigand. 1855.

b) „Lehrbuch der Ohrenheilkunde etc." von Dr. Wilh. Rau, Professor zu Bern. Berlin, 1855. bei Herm. Peters;

c) „Die Ohrenheilkunde der Gegenwart. (1860)" von Dr. Kramer. Berlin, 1861. Hirschwald.

Zur Zeit werden diese Werke für den Zweck der genannten Lehrer, der nur Orientirung auf dem Gebiete der Ohrenheilkunde und Befähigung zu fruchtbarer Beobachtung an den Schülern, dadurch aber Förderung der Wissenschaft sein kann, vollständig genügen.

15) Es ist unleugbar: Die Wissenschaft möchte gern auch den Tbst. das Gehör wieder schenken, allein die Vorsehung scheint es nicht zu wollen. Der berühmte langjährige Arzt der Staatsanstalt zu Paris, Dr. Itard, erklärte kurz vor seinem Tode: „Die Medicin wirkt nicht auf die Todten, und für mich ist es unwiderleglich erwiesen, dass das Ohr, diese so wesentliche Partie des menschlichen Organismus, bei den Tbst. todt ist, — die Wissenschaft hat nichts mehr damit zu schaffen."

Wenn man auch nicht zugestehen kann, dass das Gehörorgan bei allen Tbst. völlig todt ist: hergestellt oder verbessert hat die Medicin das Gehör von Tbst. noch niemals.

16) Selbst die renommirtesten Ohrenärzte nehmen nicht Anstand, „einstweilen noch die Unheilbarkeit der Taubstummheit auszusprechen, theils weil die zu Grunde liegende Taubheit aus eben so unbekannten, als allen Medikamenten und Heilmethoden

unerreichbaren Krankheitszuständen der Hörnerven hervorgeht, theils weil selbst die verschiedenartigsten seitherigen Heilversuche bis jetzt noch immer ohne allen nennenswerthen Erfolg geblieben sind“ [1]).

Eben so sprechen sie sich ziemlich übereinstimmend mit Kramer [2]) dahin aus: „Sobald das äussere Ohr wahrnehmbare Desorganisationen nicht oder nicht mehr darbietet, muss man sich jeder Behandlung der Taubheit dieser Taubstummen enthalten, ihre Taubstummheit (?) [3]) für unheilbar erklären und für guten, möglichst frühzeitigen methodischen, auf Mitwirkung des Gesichtssinnes gegründeten Unterricht Sorge tragen.“

17) In der That: das einzige sichere Mittel, das Unglück der Tbst. zu mildern, gewährt die Pädagogik. Der Lehrer muss für den Arzt eintreten. Er wird das Siegel, das Gottes Finger auf die verurtheilten Organe gedrückt hat, zwar respectiren und eine andere Pforte zur geistigen Welt eröffnen müssen, allein es ist nur ihm möglich, das des Gehörs beraubte Kind den übrigen Menschen in Allem ähnlich zu machen.

18) So lange der Mangel des Gehörs nicht anders als auf pädagogischem Wege durch Erziehung und Unterricht, unter Benutzung der anderweitigen, meistentheils gesunden vier Sinne ersetzt werden kann und die besonderen Schulanstalten für Tbst. Bedürfniss sind, da die gewöhnlichen Schulbildungsanstalten, die Volksschulen, wie bereits früher unter Nr. 5. S. 7 u. f. nachgewiesen, nicht das Nöthige zu gewähren vermögen: ist es Pflicht der Humanität, nicht allein der Leichtgläubigkeit und eitelen Hoffnung derer entgegen zu arbeiten, welchen zunächst die Fürsorge für ihre unglücklichen Kinder obliegt, sondern auch für die fernere Erweiterung und Vermehrung der Tbst.-Anstalten Sorge zu tragen und somit allen tbst. Kindern die Benutzung derselben zu ermöglichen.

[1]) Kramer: „Die Ohrenheilkunde der Gegenwart.“ S. 182 u. 183.

[2]) S. 187 seiner Ohrenheilkunde.

[3]) Doch nicht die Stummheit?

4. Die Competenz der Aerzte zur Ausstellung von Zeugnissen über Taubstumme[1].

Wenn es gegenwärtig auch wohl nicht mehr oft der Fall sein mag, so kann es doch noch täglich vorkommen, dass Kinder, welche wegen ihres faktischen Zustandes vollberechtigt zur Aufnahme in eine Tbst.-Anstalt sind, in Folge eines ärztlichen Zeugnisses davon ausgeschlossen bleiben. Es ist nämlich Thatsache, dass wenn es sich um den Eintritt eines tbst. Kindes in eine aus öffentlichen Mitteln unterhaltene Tbst.-Anstalt handelt, es eines ärztlichen Zeugnisses bedarf. In der Regel kann erst dann, wenn durch ein derartiges Zeugniss die Taubstummheit und Bildungsfähigkeit des Kindes constatirt ist, die Aufnahme nachgesucht, können die Unterhaltungskosten beantragt werden.

Diese den Aerzten eingeräumte Competenz führt zu Consequenzen, wodurch die tbst. Kinder der grössten Gefahr falscher Beurtheilung, die Angehörigen derselben aber ungerechtfertigter Bescheidung ausgesetzt sind; denn es ist nicht schwer nachzuweisen, dass die Aerzte mit seltenen Ausnahmen gänzlich unfähig sind, über das Vorhandensein der Taubstummheit und die Bildungsfähigkeit der davon Betroffenen wohl begründete und darum berechtigte Urtheile abzugeben. Der empirische Beweis für diese Behauptung ergiebt sich aus den Acten der Tbst.-Anstalten. Jede derselben würde eine Menge von Belegen bringen können. Hier nur einige davon:

1) Es ist eine allgemeine Klage der Tbst.-Anstalten und eine wahre Calamität derselben, dass ihnen fast jährlich Kinder zugewiesen werden, welche nach den ärztlichen Zeugnissen sehr intelligent sind, sich aber bald als blödsinnig erweisen; umgekehrt sind manche Kinder als fast blödsinnig charakterisirt, die sehr gute Geistesfähigkeiten besitzen.

[1] Ueber diese Competenz habe ich mich in der Schrift: „Beleuchtung der in den Preussischen Gesetzen enthaltenen singulären Bestimmungen in Betreff tbst. Personen, nebst darauf bezüglichen Verbesserungs-Vorschlägen.“ Leipzig, C. Merseburger. 1861. S. 7—13 vollständig ausgesprochen.

2) Es kommt vor, dass Aerzte tbst. Kindern das nachgesuchte Zeugniss der Taubstummheit verweigern,

a) weil diese nicht total sind;

b) weil sie in Folge ihrer zarten Empfänglichkeit für Gefühlseindrücke nicht taub zu sein scheinen;

c) weil sie, erst später taub geworden, noch nicht wieder völlig verstummt sind, oder in Folge eines gewissen Gehörgrades, oder empfangenen besondern Unterrichts einige Worte sprechen können.

Bei solchen Erfahrungen kann es nicht befremden, dass die ärztlichen Zeugnisse über Tbst. in den Tbst.-Anstalten längst allen Credit verloren haben; dass diese Anstalten auf die Zeugnisse der Ortslehrer, falls die betreffenden Kinder ihre Schule längere Zeit besucht haben, einen höheren Werth legen; dass sich einzelne Anstalten die Prüfung der ihnen zur Aufnahme angemeldeten Kinder selbst vorbehalten, um dadurch diese und sich selbst sicher zu stellen.

Für Diejenigen, welche eines solchen Anhaltes bedürfen, erwähne ich:

a) Wirklich taubstumm sind diejenigen Personen, welche in Folge von Taubheit die Sprache ihrer Umgebungen entweder gar nicht, oder doch nicht in dem Masse erlernen, wie es zur Verständigung durch dieselbe nöthig ist. Ob die Taubheit eine angeborne, oder erst später erworbene, eine völlige, oder eine blosse Schwerhörigkeit ist, darauf kommt es hierbei nicht an; denn es steht fest:

Auch später taub gewordene Kinder erlernen die Sprache entweder gar nicht, oder verlieren dieselbe wieder, sobald sie noch kein sicheres Eigenthum geworden, oder nicht durch besondere Massnahmen dem Verluste vorgebeugt wird.

Dem in einem gewissen Masse Schwerhörigen entgeht die Sprache seiner Umgebungen; falls er sie also nicht vor eingetretener Schwerhörigkeit gewonnen hat, erlernt er sie im gewöhnlichen Verkehr nicht, oder doch nur höchst mangelhaft.

b) Nach dem allgemeinen Sprachgebrauche dagegen gelten alle Diejenigen als tbst., welche in Folge von Taubheit die Muttersprache nicht auf dem gewöhnlichen Wege, nämlich wie die Hörenden im Verkehr mit den Angehörigen erlernen resp.

erlernt haben. Man nennt sie also auch dann noch tbst., wenn sie auch durch einen besonderen Schulunterricht in den Besitz der Sprache gelangt sind und sich mündlich ganz wohl verständlich zu machen vermögen.

Der Arzt, welcher in seinen Zeugnissen und Gutachten nur den faktischen Zustand constatiren soll, hat sich natürlich nicht an den Sprachgebrauch zu halten.

5. Das Recht der Taubstummen auf Schulbildung

mag hier unerörtert bleiben[1]). Besser man gewährt sie als Wohlthat allgemein, als verweigert sie, weil man den Rechtsanspruch nicht anerkennt. Die Verzichtleistung auf das Recht ist um so weniger bedenklich, da es ja nicht an mächtigen Aufforderungen zur Erweisung der Wohlthat, zur Ausübung des „Rettungswerkes", wie Palmer die Erziehung und Unterweisung der „mangelhaft Organisirten" nennt, fehlt, wenn erst die Empfänglichkeit und Bedürftigkeit dafür erkannt ist. Als solche Beweggründe lassen sich im Wesentlichen drei unterscheiden, die sich je nach dem religiösen und sittlichen Standpunkte der Wohlthäter geltend machen; nämlich:

1) der göttliche Wille,
2) das menschliche Mitgefühl,
3) die Furcht vor den Folgen der versagten Wohlthat.

Gott will, dass allen Menschen geholfen werde und dass sie alle zur Erkenntniss der Wahrheit kommen. — Die Humanität fordert, auch den Schwachen zu Hülfe zu kommen, damit sie sich zu erwerbsfähigen und glücklichen Menschen heranbilden. — Die Furcht endlich räth, sich durch eine vorübergehende Wohlthat der Gefahr einer dauernden Last und Plage zu entziehen.

Es kann kaum die Frage sein, ob sich der Staat, die Kirche, die bürgerliche und die kirchliche Gemeinde etc. nur Derer anzunehmen hat, welche ihre Schulbildung auf der allgemeinen Heerstrasse, nämlich in den gewöhnlichen Volksschulen

[1]) Niemeyer hat gewiss Recht, wenn er sagt: „Wer der Bildung fähig ist, der hat auch ein Recht an sie, und es ist Pflicht, dass man sie ihm verschaffe," Ich habe dieses Recht in der bereits genannten Schrift: „Beleuchtung etc." Seite 14 bis 18 zur Sprache gebracht.

empfangen können, ob nur diese Anspruch auf Unterstützung haben, falls sie derselben bedürfen; denn es ist durchaus nicht gleichgültig, ob eine so grosse Zahl von Gliedern jener Gemeinschaften, von Gliedern wie z. B. die Tbst. sind, ohne Schulbildung aufwächst oder nicht. Selbst wenn die Tbst. ohne diese Schulbildung zum Broterwerb geschickt werden könnten: auch vom Tagelöhner fordert man Fleiss, Treue, Gehorsam, Sittlichheit; ohne dieselben wird er fortwährend Unbequemlichkeiten, wenn nicht noch viel Schlimmeres verursachen und selbst eine traurige Existenz haben.

Was Niemeyer schon im Jahre 1819 in seinem Werke: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts etc." aussprach, hat auch heute noch seine volle Gültigkeit. S. 306 des III. Theils heisst es: „Wenn Kinder so unglücklich sind, durch organische Fehler entweder aller unmittelbaren geistigen Berührung mit andern Menschen, oder doch aller der Eindrücke beraubt zu sein, welche von dem freien Gebrauche eines Sinnesorgans abhängen, so haben sie doppelte Ansprüche, dass die Fürsorge der Gesunden und Glücklicheren ihnen wenigstens zum Theil zu ersetzen suche, was sie schuldlos entbehren. Unstreitig sind die beiden Gebrechen, welche die T a u b s t u m m e n und die Blinden drücken, dieser Aufmerksamkeit und Fürsorge am meisten werth, da die Entbehrung anderer Sinne mit der geistigen Ausbildung und dem geselligen Leben viel weniger zusammenhängt."

Da es nun einmal Thatsache ist, dass die Tbst. ihre Schulbildung in den gewöhnlichen Volksschulen nicht erhalten können, so sollte man auch nicht länger säumen, die besondern Schulen, deren sie bedürfen, in ausreichendem Masse herzustellen und sie ihnen zugänglich zu machen.

Man muss es den Staatsregierungen, den Landesvertretern und einer nicht geringen Zahl von Wohlthätigkeits-Vereinen nachrühmen, dass sie namentlich in neuester Zeit ihre Fürsorge bereits in sehr umfassendem Masse den Tbst. gewidmet haben. Es lässt sich auch mit Sicherheit voraussetzen, dass sie diese Fürsorge immer noch weiter ausdehnen werden, wenn das Bedürfniss einer Vermehrung und Erweiterung der Tbst.-Anstalten erst schreiender hervortreten wird. Zur Zeit ist ihre Benutzung, wie bereits gezeigt, aus mancherlei Gründen eine verhältniss-

mässig spärliche. Ein Hauptgrund ist der Mangel der nothwendigen Unterstützung der Mittellosen. Diese Mittel zu gewähren ist vorherrschend Sache der Communen und Kreisvertreter. Von Seiten der Staatsregierungen sind nun zwar diese zur. Unterbringung und Erhaltung ihrer tbst. Kinder in den Tbst.-Anstalten aus Communal- und Kreismitteln gemahnt: bis jetzt ist es aber stets noch dem guten Willen jener Vertreter überlassen geblieben, ob sie diese Mittel bewilligen oder versagen wollen. Folge davon ist, dass sie einer nicht geringen Zahl versagt werden.

Hier eröffnet sich der Missionsthätigkeit und der Kirche überhaupt ein, wenn auch bescheidenes, doch fruchtbares Feld. Wie dieselbe bestrebt ist, die Heilbotschaft des Evangeliums in die Heidenwelt hinauszutragen, wie die innere Mission die Segnungen des Christenthums unter den Verwahrlosten, den Schwachen und Hülfsbedürftigen in unserer eigenen Mitte durch thatkräftige, liebreiche Hülfe wirksam zu machen sucht: so sollte sie sich auch der Tbst., dieser unverschuldeten Heiden unter uns, annehmen, ihr Rettungswerk auch an diesen nicht versäumen und dadurch den Kummer, der auf den Herzen vieler Eltern lastet, zu mildern, die Thorheit, Lässigkeit und Gewissenlosigkeit anderer Eltern zu bannen suchen. Es handelt sich bei der hier gedachten Thätigkeit nicht sowohl um directe Gewährung materieller Mittel, sondern um eine fördersame Einwirkung auf die Eltern und Angehörigen, bis zu denen schriftliche Mahnungen nicht dringen; um deren Unterstützung bei ihren Bemühungen um Unterbringung ihrer tbst. Kinder in eine Tbst.-Anstalt, zugleich aber auch um Erweckung der gerechten und thatkräftigen Theilnahme des Publikums für jene Kinder und deren bekümmerte Eltern. Im Allgemeinen bietet das Evangelium vom Tbst. immer wieder Gelegenheit zu der Mahnung, sich auch dieser Unglücklichen zu erbarmen, ihnen zu Hülfe zu kommen, auf dass sich auch an diesen mit Finsterniss bedeckten, wüsten und leeren Erdenkindern, über denen seit der Taufe der Geist Gottes schwebt, das Wort verwirkliche: Es werde Licht!" [1]) Freund-

[1]) „Rettung des Verlornen, das ist ein Grundbegriff des Evangeliums." — „Die Kirche ist die grosse Rettungsanstalt, in welche ein-

liche Zusprache und Belehrung vermag namentlich bei den Eltern viel, noch dazu, wenn damit die Hinweisung verbunden wird, dass im Weigerungsfalle ihre Kinder niemals confirmirt und zum Genusse des heiligen Abendmahles zugelassen werden können.

Soll aber dem bezeichneten Nothstande sicher und gründlich abgeholfen werden, so dürften sich die reglementarischen resp. gesetzlichen Bestimmungen als nothwendig herausstellen, die ich in dem Abschnitte IV S. 313 u. 315 unter No. 1 u. 2 zusammengestellt habe.

II. Die innere Entwickelung des Taubstummen-Unterrichts.

Muss auch zugestanden werden, dass die Hoffnungen auf die äussere Verbreitung des Tbst.-Unterrichtes durch die Volksschulen und ihre Lehrer, welche man ursprünglich hegte, nur in spärlichem Masse erfüllt worden sind, so wird doch Jedermann, der tiefer in die Sache eingeweiht ist, anerkennen, dass die zur Verwirklichung jener Idee getroffenen Massnahmen den wohlthätigsten Einfluss auf die innere Gestaltung der Tbst.-Bildungs-Angelegenheit in Deutschland ausgeübt, dadurch

geführt werden soll, was in der Irre geht, und in welcher durch die Kräfte, die der Herr ihr gegeben, durch den Geist im Wort und Sakrament, in Zucht und Sitte der christlichen Gemeinschaft, alle, die einmal darin sind, geborgen und bewahrt bleiben sollen vor dem Feind ihrer Seelen.“ (Palmer. Ev. Pädagogik II. Abth. S. 253.) Und weiter heisst es, S. 259: „Eine göttliche Aufgabe liegt unzweifelhaft vor, denn Gott will, dass Allen, in der That Allen geholfen werde; dazu aber sind wir berufen, die Werkzeuge zu sein. — In Betreff der unglücklich Organisirten liegt in den Wunderheilungen des Herrn für uns sowohl das Recht als die Pflicht der Rettung. Können wir auch nicht mit einem Hephata des Tauben Ohr öffnen und das Band seiner Zunge lösen: das, was wir in der That können, um ihn hören und reden zu lehren, dürfen wir als eine Fortsetzung oder Erneuerung der von dem Meister vollbrachten Heilungen ansehen, wenngleich sowohl das Resultat als die Art unserer Thätigkeit uns gar sehr fühlen lässt, dass seine Wundermacht uns fehlt.“

aber auch zugleich weit über Deutschland hinaus vortheilhaft gewirkt haben.

Seiner Bedeutung nach vermag man jenen Einfluss nur dann richtig und völlig zu würdigen, wenn man den Zustand kennen gelernt hat, in welchem sich der Tbst.-Unterricht beim Eintritt jener Massnahmen im Allgemeinen befand. Darum hier zunächst einige Mittheilungen über

A. Die Gestaltung der Theorie und Praxis des Taubstummen-Unterrichts bis zum Eintritt der genannten Massnahmen.[1])

Es ist bekannt, dass der Abbé de l'Epée [2]) und Heinicke[3]),

[1]) Die vollständigste Geschichte des Tbst.-Unterrichts enthält bis jetzt das ausgezeichnete Werk von Degerando: „De l'éducation des sourds-muets de naissance. Paris, 1827." und zwar in der II. Abth. desselben: „Recherches historiques sur l'art d'instruire les sourds-muets." Die verschiedenen Methoden und Leistungen sind freilich vom Standpunkte der französischen Schule aus beurtheilt.

Die wesentlichsten Momente der Geschichte des Tbst.-Unterrichts hat Neumann ziemlich ausführlich, in höchst interessanter Weise und mehr vom deutschen Standpunkte aus aufgefasst, seinem Buche angeschlossen: „Die Tbst.-Anst. zu Paris im J. 1822." Königsberg, Unzer, 1827.

Das, was der Dr. Schmalz in seinem Werke: „Ueber die Tbst. und ihre Bildung. Dresden und Leipzig. Arnold. 1838," und zwar im III. Abschnitte des II. Theils zusammengestellt hat, ist nicht sowohl eine Geschichte des Tbst.-Unterrichts, als vielmehr eine immerhin dankenswerthe Statistik der Tbst.-Anstalten.

Eine kurze und allgemeine Uebersicht der Entwickelungsphasen der Geschichte habe ich selbst zuerst in der Darmstädter Allg. Schulzeitung, 1843, No. 52— 54, und später auch in meinem „Leitfaden für den Unterricht der Tbst., Essen, Bädeker, 1850," gegeben.

Kruse giebt in seinem Werke: „Ueber Tbst. etc., Schleswig, 1853," S. 328—402 ebenfalls eine „Geschichte des Tbst.-Unterrichts und der Tbst.-Anstalten", in welcher eine Menge von Einzelheiten vorgeführt werden. Ein Princip in der Anordnung und Gliederung des Ganzen ist aber nicht zu erkennen.

Eine „kurze Geschichte des Tbst.-Unterrichts" enthält endlich das „Organ der Tbst.- u. Blinden-Anstalten" in No. 2, 1862.

[2]) geb. d. 24. Novbr. 1712 zu Versailles, gest. d. 23. Decbr. 1789 zu Paris.

[3]) geb. d. 10. April 1729 zu Nautschütz bei Weissenfels, gest. d. 30. April 1790 zu Leipzig.

ermuthigt durch den glücklichen Erfolg ihrer Bemühungen an tbst. Kindern, mit denen sie ziemlich gleichzeitig, wie man zu sagen pflegt, der Zufall in Berührung gebracht hatte, die Tbst.-Bildung zur Aufgabe ihres späteren Lebens machten und die ersten Tbst.-Institute, dieser in Leipzig, jener in Paris, errichteten, welche mit einem gewissen Rechte als die Mutteranstalten aller später entstandenen betrachtet werden können. Trotz der gemeinsamen Basis, die sich auf folgende Sätze zurückführen lässt:

1) die Tbst. sind unterrichtsfähig;
2) Aufgabe des Unterrichts ist Einführung in das Verständniss und in den Gebrauch der Landessprache;
3) zur Vermittelung des Unterrichts ist die Geberdensprache nothwendig,

gestaltete sich die Unterrichts-Theorie und Praxis beider Männer in sehr divergirender Weise. Die später zwischen ihnen ausgebrochene hartnäckige literarische Fehde[1]) hat zur Ausgleichung ihrer Ansichten Nichts beigetragen. Die von de l'Epée und Heinicke eingeschlagenen resp. vorgezeichneten Wege bilden noch gegenwärtig die beiden Hauptrichtungen der Tbst.-Unterrichts-Methode, welche unter dem Namen der französischen und der deutschen Methode bekannt sind; haben die noch jetzt bestehenden Schulen, in welche sich die Tbst.-Lehrer scheiden, nämlich die französische und die deutsche, hervorgerufen.

a) Der Abbé de l'Epée und seine Unterrichts-Grundsätze.

Der philosophisch gebildete, aber mit dem, was vor ihm bereits hie und da für die Tbst. geschehen war, völlig unbekannte französische Abbé construirte sich seine Theorie und Praxis ganz selbstständig a priori. Die von ihm aufgestellte Theorie, aus der sich seine Methode entwickelte, lässt sich in folgende Sätze zusammenfassen:

1) Der Unterricht der Tbst. hat sich vornehmlich an das

[1]) Siehe „Degerando" II. Abtheilung Cap. VII. und Neumann's Bericht über die Pariser Tbst.-Anst. S. 102 u. f.

Auge derselben zu wenden, oder, wie er sich bildlich sehr treffend ausdrückt: „Was dem Tbst. nicht durch die Thür (das Ohr) zugeführt werden kann, muss man durch die Fenster (die Augen) eindringen lassen.“

2) Dem Wesen des Tbst. entspricht nur die sichtbare Form unserer Sprache; also die Schrift (?); auf diese Form ist er also bei Erlernung der Sprache zu beschränken (?).

3) Die Begriffe haben nicht mehr Verwandtschaft mit ihrer Bezeichnung in Lauten als mit ihrer schriftlichen Bezeichnung.

4) Es kommt also nur darauf an, das willkürliche und conventionelle Band, welches unsere gesprochenen Worte und unsere Gedanken, durch Unterricht vermittelt, verbindet, auf die geschriebenen Worte zu übertragen.

5) Die Tbst. können zwar auch sprechen lernen, allein die Erfolge des dazu nöthigen Unterrichts entsprechen durchaus nicht der darauf verwandten Zeit und Mühe, da sie keinen praktischen Werth haben (?) und wiegen den Verlust nicht auf, welchen die Geistesbildung in Folge der erforderlichen ausgedehnten mechanischen Sprechübungen erleidet (?).

6) Die Einführung des Fingeralphabets ersetzt den Tbst. die Fähigkeit zu sprechen (?).

7) Jeder nicht blödsinnige Tbst. ist im Besitze der Geberdensprache. Sie ist seine natürliche Ausdrucksweise, seine Muttersprache.

8) Um den Tbst. in das Verständniss unserer ihm fremden Sprache einführen und überhaupt unterrichten zu können, muss man sich unausgesetzt (?) seiner Muttersprache als Vermittlerin bedienen, wie man dies allgemein (?) bei Erlernung einer fremden Sprache thut.

9) Bilder haben für den Unterricht einen nur sehr geringen Werth und sind deshalb entbehrlich (?).

10) Der Lehrer hat die eigenthümliche Sprache der Tbst. zunächst zu erforschen und zu lernen, um das vorhandene Material zu erkennen, auf dem fortgebaut werden soll und um zu diesem Fortbau geschickt zu sein.

11) Obgleich sich die Geberdensprache bei den einzelnen Tbst. je nach ihrer geistigen Regsamkeit und je nach den Verhältnissen, unter denen sie aufwachsen, mehr oder weniger ent-

wickelt: so bleibt sie doch meistens unter den gewöhnlichen Verhältnissen sehr beschränkt und unbestimmt.

12) Nächste Aufgabe des Unterrichts ist es deshalb, dieses dürftige Verständigungsmittel materiell und formell zu vervollkommnen (?), weil es nur dann zur Vermittelung des Unterrichts überall ausreicht.

13) Diese Ausbildung geschieht am zweckmässigsten nach den Formen und Regeln der Sprache, welche der Tbst. erlernen soll (?); so dass sich also jene Ausdrucksweise von dieser nur dadurch unterscheidet, dass an die Stelle von Schriftzügen Geberden und Handzeichen treten.

14) Einer derartigen Ausbildung der Geberdensprache steht kein Hinderniss im Wege (?).

15) Mit Hülfe der methodisch ausgebildeten Geberdensprache kann man die Tbst. in alle Wissensgebiete einführen, ihnen alle Schätze der Wissenschaften eröffnen und sie alle Sprachen lehren.

16) Die einzige Form, in welcher die Tbst. zu denken vermögen, ist die Geberdensprache (?).

In zwei Briefen an Sicard vom 25. Novbr. 1783 und vom 18. Decbr. desselben Jahres, welche Degerando Theil I, S. 479 u. f. mittheilt, sagt de l'Epée ausdrücklich: „Hoffen Sie nicht, dass Ihre Zöglinge jemals ihre Gedanken schriftlich ausdrücken können werden. Ihre Sprache ist nicht unsere Sprache, sondern diejenige in Zeichen. Begnügen Sie sich damit, dass sie die unsrige in die ihrige zu übersetzen verstehen, wie wir gleichfalls fremde Sprachen übersetzen, ohne in diesen denken oder uns in denselben ausdrücken zu können; dass Ihre Zöglinge wie die meinigen diktirte Zeichen niederzuschreiben vermögen." — In dem zweiten Briefe tadelt der Lehrer seinen Schüler, dass er aus seinen Zöglingen Schriftsteller machen wolle, da doch seine Methode nur Copisten bilden könne. „Lehren Sie Ihre Kinder die Declination, die Conjugationen, lehren Sie dieselben Theile von Sätzen bilden nach dem von Ihnen gegebenen Muster: schmeicheln Sie sich aber dessen nicht, dass sich Ihre Zöglinge jemals französisch ausdrücken werden. Sie werden es eben so wenig, wie ich mich italienisch auszudrücken vermag, obgleich ich die Sprache sehr wohl übersetzen kann."

So einfach und zum Theil selbstverständlich uns jetzt diese Sätze erscheinen, muss man doch gestehen, dass sie dem Verstande de l'Epée's, der sie nicht als ein Erbtheil, wie wir überkommen, sondern auf rationellem Wege allmählig selbst aufgefunden hat, alle Ehre machen, und in ihrer Eigenthümlichkeit den stärksten Beweis dafür enthalten, dass er wirklich der Erfinder der von ihm angewandten Methode gewesen ist. Müssen wir gegenwärtig auch viele seiner Behauptungen sofort in Frage stellen: de l'Epée hat in jenen Sätzen der Tbst.-Unterrichts-Theorie und Praxis eine Grundlage verschafft, die ihr bis dahin fehlte und auf welcher theils berichtigend, theils erweiternd fortgebaut werden konnte, auf der auch schneller und erfolgreicher fortgebaut worden wäre, wenn die Schüler in ihrer Verehrung des Meisters nicht zu weit gegangen und darum blind, sicher und bequem geworden wären.

b) Heinicke und seine Ansichten.

Der einfache, durch die Schulpraxis herangebildete deutsche Lehrer Heinicke (einige Zeit Cantor in Eppendorf bei Hamburg) gestaltete sich seine Tbst.-Unterrichts-Methode, nach alle dem, was uns über dieselbe bekannt geworden ist, nach der in seiner Zeit üblichen Praxis der gewöhnlichen Schulen. Jedenfalls in Folge der ihm bekannt gewordenen Schrift von Amman, „Surdus loquens", ging sein Hauptstreben darauf hin, die ihm anvertrauten Schüler zunächst sprechen zu lehren, weil er in der Lautsprache die einzig mögliche Denkform, das wesentlichste Unterrichtsmittel, zugleich aber auch das wirksamste Mittel zu geistiger Verbindung mit ihren hörenden Mitmenschen erkannte. Von der Lautform der Sprache wie bei vollsinnigen Kindern ausgehend, führte er in die Schriftsprache und in alle die verschiedenen Lehrgegenstände der Volksschule ein.

Was Heinicke über seine Methode schriftlich hinterlassen, beschränkt sich auf das, was er in seinem Streite mit de l'Epée geäussert.

Bekanntlich erklärte er in einer 1780 erschienenen Schrift: „Ueber die Denkart der Tbst.", welche Nachricht von seiner „neuen Lehrart, Tbst. zu unterrichten" geben sollte, „dass alle

andern Lehrarten, die des Abbé's de l'Epée nicht ausgenommen, nichts weiter als Blendwerk, Thorheit, Betrug und Unsinn seien" und sprach sogar de l'Epée das unbestreitbare Verdienst ab, eine eigenthümliche Methode erfunden zu haben, indem er erklärte, dass dieselbe nichts als ein Abklatsch des von Bonet, Wallis, Amman, Pereira und Deschamps verzeichneten Verfahrens sei."

Diese Charakteristik der de l'Epée'schen Unterrichts-Methode und das darauf gegründete Verdammungsurtheil verrathen, dass Heinicke dieselbe nicht kannte. Seine Auslassungen müssen um so mehr befremden, da gerade er das Wesentlichste seiner Theorie der Schrift von Amman verdankte und ihr die Behauptung entlehnt hatte, womit er de l'Epée entgegentrat, dass nämlich menschliches Denken nur in der Form der Lautsprache möglich und darum der Unterricht im Sprechen die nothwendige Grundlage der gesammten Geistesbildung sei; da ausserdem gerade sein Verfahren mit dem von Pereira, Deschamps etc. im Wesentlichen übereinstimmte.

Es ist bekannt, dass de l'Epée diese plumpen und ungerechtfertigten Angriffe nicht unerwiedert liess und dass sich zwischen ihm und Heinicke ein Briefwechsel entspann, der uns in dem Werke von de l'Epée: „La véritable manière d'instruire les sourds-muets, confirmée par une longue experience. 1784", aufbewahrt ist.

De l'Epée, dem es aufrichtig und allein um die Sache zu thun war, legte in dieser Schrift frei und offen dar, was er erforscht, erfahren, erprobt und erkannt hatte. Von Heinicke kann dies leider nicht gesagt werden. Vielmehr erklärte dieser in seinen Entgegnungen unumwunden: „seine Erfindung, um die nur er und sein Sohn wisse, habe ihm viel Mühe und sauern Schweiss gekostet und er sei deshalb nicht Willens, sie um geringen Preis Andern mitzutheilen. Gegen Zahlung von 10,000 Thlrn. stehe sie dem Abbé zu Diensten."

Der wesentliche Inhalt der drei Briefe, welche Heinicke gegen de l'Epée's Unterrichtsverfahren richtete und worin er zugleich seine eigene Theorie kennzeichnet, beschränkt sich auf folgende Sätze:

1) Menschliches Denken ist weder in Geberden- noch Schriftzeichen, sondern nur in gesprochenen Worten möglich (?).

2) Die Tbst. müssen darum gelehrt werden, laut (?) zu sprechen und zu lesen.

3) Es ist geradezu unmöglich (?), die unendliche Mannigfaltigkeit in der Zusammenstellung der Buchstaben geschriebener Wörter festzuhalten und somit in diesen unmittelbare Träger von Vorstellungen und Gedanken zu gewinnen.

4) Zu abstracten Begriffen kann der Tbst. weder mittelst der Geberdenzeichen, noch der Schrift, sondern nur durch Anwendung der Lautsprache gelangen (?).

5) De l'Epée's Methode, die Tbst. auf dem Wege der Zeichen- und Schriftsprache unsere Sprache zu lehren, ist demnach ganz zu verwerfen, denn sie bildet blosse Schreibmaschinen (?).

6) Seine (Heinickes) eigenen Schüler haben es in 2—3 Jahren so weit gebracht, dass sie nicht allein klar und vernehmlich sprechen und selbst declamiren (!), sondern auch wachend und träumend in ihrer artikulirten Sprache denken.[1])

7) Die wahre Tbst.-Unterrichts-Methode muss sich allein auf die Lautsprache und diese wiederum auf den Geschmack (?) stützen, welcher die Stelle des mangelnden Gehörs vertritt.

8) Das Handalphabet ist im Unterricht zu gebrauchen, aber nur zur Verknüpfung (?) der Begriffe. Zur Bezeichnung von Vorstellungen und Gedanken eignen sich auch bei Tbst. allein (?) die Laute und die Schriftzeichen.

c) Beleuchtung der de l'Epée'schen und Heinicke'schen Ansichten.

Fasst man die eben angeführten Erklärungen Heinicke's und die von de l'Epée aufgestellte Theorie näher ins Auge, so ergiebt sich Folgendes:

1) Beiden Männern fehlte die nothwendige und sichere

[1]) Sehr viel in 2—3 Jahren! Das bringt man gegenwärtig nicht fertig, und selbst der Leipziger Anstalt muss Heinicke's dabei angewandtes Unterrichts-Verfahren oder die Kunst der Ausübung verloren gegangen sein.

reale Basis für ihre Theorie und Methode. Anstatt zunächst mit aller Sorgfalt die Eigenthümlichkeiten des Tbst. und das Wesen des ihm eigenen Verständigungsmittels, der Geberdensprache, zu studiren und darnach das Unterrichts-Verfahren zu gestalten: liess sich de l'Epée von vorn herein und fast ausschliesslich durch philosophische Axiome leiten, Heinicke aber durch Aussprüche von Amman captiviren, deren Richtigkeit er irrthümlich durch die Beobachtungen an sich selbst bestätigt glaubte.

2) Beide geriethen darum auf Irrthümer und wurden zugleich zu unbefangener Prüfung und Beurtheilung unfähig, um so mehr, da jeder von ihnen vor der Welt als Erfinder der einzig richtigen Tbst.-Unterrichts-Methode gelten wollte, und Heinicke in Beziehung auf die Darstellung seiner Methode und im Punkte der Beweise seiner Behauptungen die Verschwiegenheit selbst war und blieb. Hätte es Heinicke verstanden oder gewollt, seine Theorie mit derselben Klarheit und Offenheit, ohne alle Winkelzüge vorzulegen, wie dies de l'Epée gethan, so würde dieser möglicherweise noch am Abend seines Lebens von der Unhaltbarkeit wesentlicher Grundlagen seiner Methode und von der Unzweckmässigkeit derselben überzeugt worden sein; Heinicke aber würde aus seiner Einseitigkeit herausgerissen und zu grösserer Klarheit gelangt sein.

3) So viele Angriffspunkte die von de l'Epée aufgestellten Unterrichts-Grundsätze jedem Eingeweihten bieten: Heinicke hat in Folge seiner Befangenheit nur das als irrthümlich verworfen, was mit den Amman'schen Deductionen in Widerspruch stand, die wirklichen Irrthümer aber gänzlich unangefochten gelassen.

4) Es muss als ein Irrthum bezeichnet werden, wenn de l'Epée behauptet, dass der Tbst. nur in Geberden, aber nicht in unserer Sprache seine Gedanken unmittelbar ausdrücken und fremde Gedanken aufnehmen, oder, um es kurz zu sagen, in unserer Sprache denken lernen könne. Abgesehen von der Erfahrung, welcher Grund liesse sich wohl irgend dafür anführen, dem Tbst. eine Fähigkeit abzusprechen, die jeder Vollsinnige erfahrungsmässig besitzt, nämlich ausser der Muttersprache in einer zweiten Sprache denken zu lernen? Was de l'Epée in dem Mangel an Fähigkeit seiner Schüler suchte, lag unverkennbar

in seiner Methode, die jedenfalls dieselbe gewesen, nach welcher er Italienisch gelernt. Ohne es zu ahnen hat er somit in jenen 2 Briefen selbst den Stab über dieselbe gebrochen. Seine Erfahrung an sich selbst beweist weiter nichts, als dass er nicht tief genug und nicht in der entsprechenden Weise in die italienische Sprache eingeführt worden war.

5) Einen gleich grossen Irrthum schliesst es aber in sich, wenn Heinicke der Geberdensprache und eben so den Schriftzeichen die Fähigkeit abspricht, zu unmittelbaren Trägern von Begriffen und abstracten Gedanken zu werden, und diese Fähigkeit nur der Lautsprache vindicirt. Mit vollem Rechte macht de l'Epée dagegen die im Kreise seiner Zöglinge gemachte Erfahrung geltend, eine Erfahrung, die sich in jeder Tbst.-Anstalt, vornehmlich aber in den bereits lange bestandenen und ausgedehnten französischen wiederholt und die auch Heinicke gemacht haben muss.

6) Unverkennbar hat Heinicke den wirklichen Unterrichtszweck richtiger erkannt und consequenter verfolgt. Wenn er vornehmlich das praktische Bedürfniss seiner Schüler ins Auge fasste, hat er ein höheres Ziel erstrebt, als de l'Epée, indem er es sich zur Aufgabe machte, seine Schüler „entstummt" zu entlassen, während de l'Epée mit seinen Zöglingen gänzlich in der Taubstummheit stecken blieb, dieselben nach vollendetem Schulcursus stumm entliess und für den Verkehr mit Andern im späteren Leben nur mit einer künstlich ausgebildeten, darum aber völlig unverständlichen Geberdensprache, mit dem Fingeralphabet und ausserdem höchstens mit einer Schreibtafel ausstattete; der Welt aber zumuthete, sich diese zum Theil ihr ganz unbekannten künstlichen Mittel für den Verkehr mit Tbst. anzueignen.

7) Es ist offenbar ein pädagogischer Fehler, dass de l'Epée das nächste und allgemeine Bildungs-Bedürfniss seiner grösstentheils armen Schüler vollständig unbeachtet liess. Dem Geiste des philosophisch gebildeten Theologen widerstand es offenbar, die, wenn man so sagen darf, gewöhnlichen und nächstliegenden Hausmittel anzuwenden und seine Schüler nur für den Gebrauch im Hause auszurüsten. Anstatt dieselben für die Lebensverhältnisse, denen sie von Geburt und durch ihr Gebrechen bestimmt

angehören, möglichst vorzubereiten, sie mit dem auszustatten, was das Leben unter Hörenden fordert: strebte er ausschliesslich darnach, ihnen eine möglichst weitgehende allgemeine Geistesbildung zu verschaffen. Mag er dazu ursprünglich durch den Kampf mit den Vorurtheilen gegen die Bildungsfähigkeit der Tbst. auch mit verleitet worden sein, also der Welt haben zeigen wollen, bis zu welch überraschender, ja bewundernswürdiger Höhe sich auch der Geist der Tbst. ausbilden lasse, — ein pädagogischer Fehler bleibt es immer, wenn er sich auch vom Standpunkte der Politik aus entschuldigen lassen dürfte. Seine Zeitgenossen, welche ihm den Vorwurf machten, dass er seinen armen Kindern einen zu weitgreifenden Unterricht ertheile, hatten vollkommen Recht und gerechtfertigt hat er sich damit keineswegs, wenn er darauf erwiederte: „Wir haben unter unseren Kindern adlige und reiche Tbst., wie es Arme und Hefe im Volke giebt. Man möchte ohne Zweifel, dass wir ersteren jede Art von Kenntnissen beibringen, deren sie irgend fähig sind. Nun, so muss man auch dulden, dass die andern diese Kenntnisse wenigstens begleitungsweise empfangen." Da er im Anschluss an diese Worte ausdrücklich sagt: „Die Reichen dulde ich gleichsam nur. Ihnen habe ich mich nicht gewidmet, sondern den Armen. Ohne diese Letzteren würde ich niemals die Erziehung der Tbst. unternommen haben. Die Reichen besitzen die Mittel, um Lehrer für ihre Kinder zu suchen und zu bezahlen": — so durften nicht diese den Massstab für Zweck und Ziel des Unterrichts abgeben, wollte er anders den Armen gerecht werden.

8) So lange es der Abbé de l'Epée für unmöglich hielt, Tbst. sprechen zu lehren, weil er ihnen entweder die Fähigkeit dazu absolut absprach, oder weil er nur den Weg und die Mittel zur Erreichung des Zweckes nicht kannte, — so lange versteht es sich von selbst, dass er die Lautsprache aus seinem Unterrichte ausschloss und sich auf die Schrift beschränkte. Es ist aber bekannt, dass er später durch die Schrift von Amman, „Surdus loquens" eines Besseren belehrt und zugleich in das Lehrverfahren eingeführt, selbst einige Zeit Versuche in diesem Unterrichts-Gegenstande machte, die, wenn er seinem Widersacher, Heinicke, gegenüber nicht geflunkert hat, glänzende Re-

sultate lieferten [1]). Auch gestand er zu, „dass die Lautsprache ein Mittel mehr sei, wodurch sich der Tbst. mit hörenden Menschen verständigen könne.“ Wie er unter solchen Umständen die Lautsprache dennoch wieder aufgeben und gänzlich aus seinem Unterrichte ausschliessen, ihr den praktischen Werth absprechen und in ihrer Pflege einen zu bedeutenden Verlust an Zeit für die geistige Ausbildung seiner Schüler erkennen konnte, scheint unbegreiflich. Der Schlüssel zu diesem Räthsel ist indess nicht schwer zu finden. Das erwähnte Werkchen von Amman kam viel zu spät, nämlich erst dann in seine Hände, als er seine Theorie bereits aufgestellt und nach derselben seine Methode construirt hatte. In diese Theorie und Praxis aber passte die Lautsprache eben so wenig, wie sie noch jetzt in den Unterrichtsplan der sogenannten französischen Anstalten passt, nach welchem es sich wie bei de l'Epée in erster Linie nicht um die Befähigung für das Leben unter Hörenden, sondern um eine möglichst ausgedehnte allgemeine Geistesbildung handelt.

Ein zweiter Grund für die Ausschliessung der Lautsprache lag für den Abbé de l'Epée unstreitig in den Anforderungen dieses Lehrgegenstandes an den Lehrer. Die Sorgfalt, Geduld, Ausdauer in der Pflege der Mechanik widerstand nicht nur dem Franzosen, sondern auch dem spirituellen Theologen.

Ferner störte die Unvollkommenheit, welche die Lautsprache der Tbst. immer behält, seine eigenen Illusionen zu sehr, noch mehr aber fürchtete er den ungünstigen Eindruck auf das Publikum, dessen Gunst und Bewunderung er für seine Zöglinge zu gewinnen bestrebt war. Es kommt wohl vor, dass eine eitele und in ihrer Fürsorge zu ängstliche Mutter ihrer äusserlich wohlausgestatteten, aber geistig beschränkten, oder von der Natur mit einer rauhen, brummenden Stimme versehenen Tochter die Weisung giebt, in Gesellschaft nicht zu sprechen, weil sonst der günstige Eindruck der äusseren Erscheinung leicht geschmä-

[1]) Am Ende der Schrift „Institution des sourds et muets“ hat er eine 5 Seiten lange lateinische (!) Rede mitgetheilt, die einer seiner Schüler, ein Taubgeborner, vor einer ansehnlichen Versammlung gesprochen haben soll.

lert oder ganz aufgehoben werden könnte. Gleiche Motive veranlassten den Abbé, den Mund seiner Schüler verschlossen zu halten. Was die Mutter bei ihrer Tochter kaum durchzusetzen vermögen dürfte, gelang jenem leicht und vollständig bei seinen Zöglingen, wenn sie nur erst einigermassen disciplinirt und civilisirt worden waren.

Dazu kam endlich, dass die Anwendung der Lautsprache den geheimnissvollen Schleier durchbrochen haben würde, welcher nicht nur über den Unterricht, sondern auch über den geistigen Standpunkt der Schüler verbreitet blieb, so lange man sich im Verkehr mit ihnen nur solcher Mittel bediente, die dem Publikum unergründlich waren. Diesen Schleier aber zu conserviren, war das unverkennbare Bestreben des Abbé's. Es ergiebt sich das auch daraus, dass er, nachdem er ganz zufällig durch ein ihm zum Ankauf gebotenes spanisches Buch mit dem von Pedro Ponce angewandten Fingeralphabete bekannt geworden war, dasselbe sofort adoptirte, auf seine Zöglinge übertrug und nicht allein im Unterrichte, sondern auch im sonstigen Verkehre mit ihnen anwandte.

9) Selbst wenn die Behauptung de l'Epée's: „Die Begriffe haben nicht mehr Verwandtschaft mit ihrer Bezeichnung in Lauten als mit ihrer schriftlichen Bezeichnung" als richtig anzuerkennen wäre, würde er schon aus Zweckmässigkeitsgründen genöthigt gewesen sein, der Lautsprache eine hervorragende Stellung im Unterrichte seiner Schüler einzuräumen.

Was die aufgestellte Thesis selbst betrifft, so darf man ihre Richtigkeit sicherlich nur in Beziehung auf die Begriffe, nicht aber auf den elementaren Inhalt derselben zugeben. Jedenfalls sind unsere Empfindungslaute und die zahlreichen Wörter, in denen sich eine Klangnachahmung (Onomatopöie) erkennen lässt, verständlicher, als ihre schriftliche Bezeichnung. Der Umstand aber, dass man sich mit Fremden, unserer Sprache Unkundigen, eher und sicherer, wenn auch in sehr engen Grenzen durch Laute, als durch Buchstaben verständigt und die Erscheinung, welche uns selbst die Thiere in Beziehung auf das Verständniss von Lauten bieten, während z. B. der schriftlich ausgedrückte Zuruf durchaus gar nicht in der gewünschten Weise auf sie wirkt, stehen in Widerspruch zu jener Behauptung. Auch

wenn man dieselbe auf die Tbst. beschränkt, wird man zugestehen müssen, dass das Gesicht, auf welchem die Laute abgelesen werden, ungleich sprechender ist, als das weisse Papier oder die schwarze Tafel, worauf die Buchstaben entgegen treten, dass die mündliche Bezeichnung auch der Natur des Tbst. entsprechender, zugleich aber auch für ihn zweckdienlicher und wirksamer genannt werden darf als die schriftliche.

10) Der von de l'Epée aufgestellte Satz, welcher auf den ersten Blick die von ihm beliebte Ausschliessung der Lautsprache rechtfertigt: „Dem Wesen des Tbst. entspricht nur die sichtbare Sprachform", ist zwar richtig; aber die Folgerung daraus, „dass die Schrift die einzige dem Tbst. erkennbare Sprachform sei, sich deshalb der Unterricht auf diese beschränken müsse", ist irrig, da das Sprechen auch eine sichtbare Thätigkeit ist, jeder Laut seine eigenthümliche, dem Auge des Tbst. erkennbare Mundstellung fordert und jedes Wort auch ein im ganzen Gesicht des Sprechenden wahrnehmbares eigenthümliches Bild bietet. So wie der Tbst. die ihm vorgeschriebenen Buchstaben allmählig nachbilden, zu Silben, Wörtern und Sätzen zusammensetzen lernt, so kann er bei richtiger Leitung, wenn auch im Anfange nicht eben so schnell und correct, die ihm vorgesprochenen Laute, Silben, Wörter und Sätze nachsprechen und mit ihrer Bedeutung verknüpfen lernen.

11) Nach alle dem, was de l'Epée über sein Unterrichtsverfahren mitgetheilt hat, gestaltete sich dasselbe etwa in folgender Weise:

Ausgehend von der natürlichen Geberdensprache der Schüler, war sein Streben zunächst darauf gerichtet, diese arme und unsichere Sprache methodisch materiell und formell auszubilden, ihr somit die Vollkommenheit und Macht zu verleihen, welche die Muttersprache hörender Kinder beim Eintritt in die Schule besitzt.

Mittelst dieser ausgebildeten Sprache suchte er seine Schüler nicht allein in alle Schulwissenschaften, sondern auch im Besondern in das Verständniss der französischen Sprache einzuführen; Letzteres, indem er ganz nach der zu seiner Zeit üblichen Methode seinen Schülern einerseits für die durch Geberden bezeichneten Vorstellungen, Gedanken etc. die entsprechen-

den Wörter und Sätze in der Schriftform ausgedrückt gab; andererseits die vorgelegten Schriftstücke in Geberdenzeichen übersetzte und dadurch zu entziffern suchte.

Des Fingeralphabets bediente er sich im Allgemeinen vielfach statt des Schreibens, im Besondern zur Bezeichnung von Eigennamen, welche durch Geberdenzeichen grösstentheils nicht ausgedrückt werden können"; ausserdem aber auch zur bestimmten Bezeichnung grammatischer Beziehungen, indem er den in Geberden ausgedrückten Stammzeichen mittelst des Fingeralphabets Buchstaben und Silben beifügte.

12) Heinicke machte de l'Epée den Vorwurf, dass sich bei diesem Verfahren und den dabei zur Anwendung kommenden Unterrichtsmitteln nur Schreibmaschinen heranbilden lassen, und er hatte, wie sich dies auch aus dem Geständniss des Abbé's gegen Sicard ergiebt, in gewissem Masse Recht. Die Berechtigung dieses Vorwurfs liegt indess nicht in der von Heinicke angeführten gänzlichen Ausschliessung der Lautform, ohne welche nach seiner Meinung weder Begriffe, noch überhaupt menschliches Denken möglich sei, also nicht in der Beschränkung auf die schriftliche Darstellung der Sprache, sondern in zwei ganz andern, von Heinicke aber nicht erwähnten Momenten, nämlich

a) in der Art und Weise, wie de l'Epée die Geberdensprache ausbildete,
b) in dem Umstande, dass der auf diese Weise entstandenen Geberdensprache die Fähigkeit zur Vermittelung des Sprachverständnisses völlig mangelte.

Ausserdem versah es Heinicke darin, dass er die Lautsprache als absolut nothwendig bezeichnete, während sie doch im Vergleich zur Schriftform nur auf das Zugeständniss grösserer Natürlichkeit, Erspriesslichkeit und Zweckmässigkeit Anspruch hat. Jene vermochte er durchaus nicht nachzuweisen, um so weniger, da de l'Epée und zwar mit vollem Rechte, seine Erfahrung dagegen geltend machte. Hätte Heinicke auch nur auf die grössere Zweckmässigkeit hingewiesen, so würde ihm gewiss Jedermann zugestanden haben, dass es dem Bildungszwecke jedenfalls mehr entspricht, die Tbst. zu mündlichem Verkehr mit Andern zu befähigen, als sie nur mit einer künstlichen Geberdensprache und der Fähigkeit zu schreiben auszustatten.

13) Wollte man Heinicke's Unterrichtsverfahren ausschliesslich nach dem Wortlaute seiner schriftlichen Aeusserungen charakterisiren, so würde man es geradezu als ein unsinniges bezeichnen müssen. Indem er nämlich an de l'Epée schrieb, „dass sich die wahre Tbst.-Unterrichts-Methode allein auf die Lautsprache stützen müsse", gab er zu dem Verdachte Veranlassung, als erkenne er in ihr ebenso wie bei hörenden Schulkindern die Grundlage für den gesammten Unterricht, während er doch nur sagen wollte und konnte, dass nach seinem Verfahren die Lautform die Grundform der Sprache seiner Schüler werde, die Schriftform aber sich an diese wieder wie bei den hörenden Kindern als secundäre Form anschliesse.

De l'Epée, der sich natürlich nur an den Wortlaut der Heinicke'schen Aeusserungen hielt, bemerkte darum mit Recht, „dass es zur Einführung in die Bedeutung der Wörter durchaus nicht hinreiche, die Schüler diese Worte sprechen zu lehren, sondern der Vermittelung durch pantomimische Zeichen bedürfe, diese also, nicht die Lautsprache, die Grundlage für die Sprachbildung sein müssten, wenn man nicht blosse Sprechmaschinen bilden wolle.

Man muss Neumann beistimmen, wenn er sich in der bereits erwähnten Schrift: „Die Tbst.-Anstalt zu Paris etc." S. 108 dahin ausspricht: „Wenn die beiden streitenden Parteien sich über die Wahl und Anwendung ihrer Unterrichts-Mittel nicht verständigen konnten, so lag die Schuld wohl hauptsächlich in Heinicke's absprechendem Tone und sehr unklarer Schreibart, auf welche sein marktschreierisches, geheimnissvolles Treiben und der Umstand, dass er zu jener Zeit über seine Methode mit sich selbst noch nicht im Reinen war, nicht ohne Einfluss bleiben konnten. Denn dass Heinicke manche auffallende Sätze in den Briefen an de l'Epée wörtlich so gedacht und geübt habe, lässt sich doch schwer annehmen. Den überspannten Behauptungen Heinicke's von dem Einflusse der Lautsprache auf die geistige Entwickelung der Tbst. und seinen sehr unverständlichen, leicht zu missdeutenden Aeusserungen über das von ihm beobachtete Lehrverfahren ist es auch zuzuschreiben, wenn die Franzosen, die seit de l'Epée's Zeit von dem deutschen Tbst.-Unterricht wenig oder gar nicht Notiz genommen haben, zum

Theil noch immer der Meinung sind, dass in unsern Tbst.-Anstalten der Unterricht sich mehrentheils nur auf das Sprechenlehren beschränke".

14) Es lässt sich mit Bestimmtheit annehmen, dass auch Heinicke in der natürlichen Geberdensprache seiner Schüler das erste Verständigungs- und Unterrichtsmittel erkannte und sie als solches benutzte; dass auch er diese rohe, höchst beschränkte und unsichere Natursprache, freilich in ganz anderer Weise als de l'Epée, zu cultiviren suchte, um in ihr eine breitere und zuverlässigere Grundlage für den Unterricht zu gewinnen. Während aber de l'Epée seine Zöglinge behufs der späteren Sprachbildung zunächst in der Auffassung und Nachbildung der Schriftzüge übte, ging Heinicke's Bemühen zuerst dahin, seinen Schülern, zwar nicht „gestützt auf den Geschmack", sondern auf das Gesicht und Gefühl, die nöthige mechanische Fertigkeit im Sprechen und Ablesen vom Munde anzueignen, sie in der schriftlichen Darstellung des Gesprochenen und vom Munde Abgelesenen und endlich im Lesen des Geschriebenen und Gedruckten zu üben.

Waren diese mechanischen Fertigkeiten in genügendem Masse angeeignet, so ging er zum eigentlichen Sprachunterrichte über und ertheilte diesen nach der gewöhnlichen grammatischen Anordnung. Anstatt aber wie de l'Epée nur schreibend zu Werke zu gehen, knüpfte er an das in Geberden Bezeichnete und Erklärte den mündlichen Ausdruck, übte er diesen so lange, bis er zum sicheren Eigenthum und zwar in Verbindung mit seiner Bedeutung geworden war, leitete er endlich seine Schüler an, das mündlich Ausgedrückte auch schriftlich darzustellen. Auf diese Weise wurde den Schülern die Lautsprache allmählig mehr und mehr zu einem unmittelbaren Träger der gewonnenen Vorstellungen und Gedanken.

Sowie verständige Eltern schon das kleine und schwache Kind zu allerlei kleinen Diensten im Hauswesen heranziehen, um seine Kräfte zu steigern, seine Gliedmassen zu üben und es für das spätere Leben auszubilden: so zog auch wohl Heinicke zu seinem Zwecke nach Massgabe der Möglichkeit schon die noch geringe Sprachfähigkeit seiner Schüler in den Dienst des Unterrichts und des gewöhnlichen Verkehrs, wandte er die Laut-

sprache in immer höherem Masse als Unterrichtsmittel an. Auf ganz natürlichem Wege gelangte er somit dahin, die Lautsprache, wenn nicht zum ausschliesslichen, so doch vorherrschenden Unterrichtsmittel zu machen und endlich seinen Unterricht wie in gewöhnlichen Schulen mündlich zu ertheilen.

Erst auf dieser Stufe der Sprachbildung hielt Heinicke die Zeit für gekommen, seine Schüler in die andern Lehrgegenstände: in die sogenannten Realien, vornehmlich aber in die Religion einzuführen[1]).

Die Erklärung Heinicke's, „dass es seine Schüler schon nach 2—3 Jahren so weit gebracht, nicht allein klar und vernehmlich zu sprechen und selbst zu declamiren, sondern auch wachend und träumend in ihrer artikulirten Sprache zu denken", ist nichts weiter als reine Flunkerei. Gegenwärtig ist man zufrieden, wenn die Schüler nach einem 6jährigen Unterrichte ihre Gedanken Andern verständlich in Worten ausdrücken können. Zu Deklamirübungen fehlt es den Tbst.-Anstalten an Zeit, ihren Zöglingen aber an natürlicher Befähigung.

15) Da Heinicke's Streben vornehmlich auf die praktische Ausbildung seiner Schüler gerichtet war, so begreift man nicht, wie er sich zur Aufnahme und Anwendung des Handalphabets, das im gewöhnlichen Leben unbekannt ist und keine Anwendung zulässt, verstehen konnte. Selbst in den Fällen, wo es an dem nöthigen Schreibmaterial fehlt, lässt es sich leicht durch Schreiben mit dem Finger in die Hand, auf den vorstehenden Tisch, in die Luft etc. ersetzen. Complet unerklärlich ist der von ihm angedeutete Gebrauch. Der Gedanke liegt nahe, dass er das genannte Hülfsmittel nicht kannte, dies aber doch nicht zugestehen wollte.

16) In den gewöhnlichen Schulen wird die Muttersprache der Schüler als die sichere Grundlage und Vermittlerin des Schulunterrichts betrachtet. De l'Epée wie Heinicke legten der Geberdensprache ihrer Schüler eine gleiche Bedeutung bei. Sie

[1]) Ich wiederhole, dass die gegebene Charakteristik des Heinicke'schen Unterrichts-Verfahrens auf Vermuthungen beruht, zu denen mir theils seine Schriften, theils die bekannt gewordenen Leistungen seiner Schüler Veranlassung gegeben haben.

übersahen also beide, dass bei Tbst. der Unterricht überhaupt, im Besondern aber der Sprachunterricht, wie im Elternhause von der Anschauung ausgehen und daran anknüpfen muss, wenn er kein hohler bleiben soll.

Man kann zwar nicht in Abrede stellen, dass die Geberdensprache im Unterricht der Tbst. als erstes Verständigungsmittel von grossem Werthe, ja unentbehrlich ist: allein es verräth offenbar eine gänzliche Verkennung und eine arge Ueberschätzung des Bildungsstandes und der armseligen Natursprache ungeschulter tbst. Kinder, wenn man diesem unsicheren Abdrucke eines in der Dämmerung befindlichen Geistes diejenige Bedeutung und Brauchbarkeit für den Unterricht in unserer Sprache und für den Unterricht überhaupt beilegt, welche die Muttersprache des hörenden Kindes für die Erlernung einer fremden Sprache und für den gesammten Unterricht desselben hat; wenn man in ihr also eine genügende Grundlage für das ganze Unterrichtsgebäude erkennt.

Anschauung und Anschaulichkeit sind nothwendige Forderungen an den Elementar-Unterricht, soll sich ein sicheres Wissen und Können entwickeln. Wenn man sogar in der Elementarschule einen besondern Anschauungs-Unterricht für nöthig erachtet und darum betreibt, welcher die Aufgabe hat, die gemeinsame und sichere Grundlage für die gesammte materielle und formelle Bildung der Schüler zu gewähren: so ist es wohl selbstverständlich, dass ein solcher Unterricht viel weniger in den Tbst.-Anstalten fehlen darf. Die Tbst. haben ja bekanntermassen so ausserordentlich viel von den Elementarkenntnissen nachzuholen, welche hörende Kinder aus dem Elternhause mitbringen. Die Tbst.-Schulen können aber nicht in dem Masse, wie dieses durch die Angehörigen geschieht, mit ihren Schülern im Hause, Garten, auf dem Jahrmarkte etc. umherwandern und ihren Unterricht an die Erscheinungen der Natur und des wirklichen Lebens anknüpfen, sondern sind genöthigt, auch künstliche Repräsentanten der Wirklichkeit: Modelle, Bilder und dergleichen zu Hülfe zu nehmen, um daran ihren Unterricht anzuschliessen. Dem Allen gegenüber hielt sowohl de l'Epée wie Heinicke das Ausgehen von der Anschauung, die Benutzung von Bildern für unnöthig. Bezeichnete doch Ersterer das von dem

Pater Vanin eingeschlagene Verfahren, seine Schülerinnen mit Hülfe von Bildern in das Verständniss der heiligen Geschichte einzuführen, ausdrücklich als erfolglos. Es unterliegt wohl keinem Zweifel, dass de l'Epée und Heinicke mit der Ausschliessung von Bildern und andern Veranschaulichungsmitteln aus dem Unterrichte und mit der Errichtung des ganzen Unterrichtsgebäudes auf dem höchst spärlichen und unsicheren Fundament der Geberdensprache einen Fehler begingen, der bei de l'Epée um so auffallender ist, da ihm der alte Satz kaum unbekannt sein konnte: Nihil est in intellectu, quod non ante fuerit in sensu; und er selbst erklärte,

dass sich der Unterricht der Tbst. vornehmlich an das Auge zu richten habe,

dass die Geberdensprache der Tbst. unter den gewöhnlichen Verhältnissen sehr beschränkt und unbestimmt bleibe.

Es bedarf keines Nachweises, dass bei dem eben erwähnten Verfahren die Sprache der Schüler leicht eine hohle, auf blosse Geberdenzeichen, nicht aber auf klare Vorstellungen, Begriffe und Gedanken begründete blieb, ja bleiben musste.

17. Während Heinicke durch mehrfache Aeusserungen den Verdacht rechtfertigt, dass er die Macht der Lautsprache im Unterrichte der Tbst. überschätzte und deshalb die Vermittelung desselben auf pantomimischem Wege zu früh aufgab, oder doch zu sehr beschränkte: legte de l'Epée der Geberdensprache eine übertriebene Bedeutung bei.

Es war offenbar ein didactischer Fehler von grosser Tragweite, dass de l'Epée die Geberdensprache fortwährend und ausschliesslich als Verkehrs- und Unterrichtsmittel benutzte, also nicht wie Heinicke allmählig auch die Landessprache, wenn auch nur in der Schriftform, zur Anwendung brachte.

Seine Wurzel hatte dieser Fehler in der irrigen Ansicht des Abbé's, dass die Geberdensprache die den Tbst. einzig mögliche Denkform sei und trotz alles Unterrichts in der Landessprache bleibe. In Folge dieses Irrthums gestand er nur der Geberdensprache die Fähigkeit zu sicherer und wirksamer Gedankenvermittelung bei Tbst. zu; hielt er nur das für geistiges Eigenthum seiner Schüler, was in dieser Form ihnen zugeführt und in ihr bei denselben seinen Ausdruck gefunden hatte; er-

achtete er es also für nothwendig, alles, was er im Verlaufe des Unterrichts an neuem Material an seine Schüler zu bringen beabsichtigte, zunächst in Geberdenzeichen zu kleiden und erst dann nebenher in besondern Lehrstunden die Uebertragung dieser Zeichen in die für die Tbst. secundäre Form der Landessprache zu betreiben.

Aus dieser Auffassung erwuchs ihm die sehr schwierige, an sich unnöthige und den Unterrichtszweck wesentlich beeinträchtigende Aufgabe, die ursprünglich höchst unvollkommene Sprache seiner Schüler fort und fort auszubilden und ihr dadurch nach und nach ohngefähr dieselbe Vollkommenheit zu verschaffen, welche die Muttersprache hörender Kinder in Beziehung auf den Schulunterricht hat und während desselben gewinnt.

Die Grösse und Schwierigkeit dieser Aufgabe leuchtet ein, wenn man erwägt, dass sie den Lehrer nöthigte, alle die unzähligen Dinge und Erscheinungen an denselben, alle die concreten und abstracten Begriffe, sowie die vielfachen Beziehungen derselben zu einander, kurz, das gesammte Material seines Unterrichts in bestimmte und entsprechende Geberdenzeichen zu fassen, diese Zeichen zu erfinden und auf seine Schüler so zu übertragen, dass sie wirklich zu unmittelbaren und sicheren Trägern der Vorstellungen und Gedanken, somit die genügende Grundlage für den Unterricht überhaupt, für die Einführung in das Verständniss der Landessprache im Besondern wurden.

Offenbar nahm dadurch auch die Aufgabe der Schüler an Umfang zu; denn während die Heinicke'schen Zöglinge sich nur eine neue Sprache anzueignen hatten, waren die von de l'Epée genöthigt, zwei solche, nämlich ausser der Landessprache auch noch die künstlich ausgebildete Geberdensprache positiv zu erlernen.

Dazu kam, dass die Einkleidung des Unterrichts-Materials in Geberdenzeichen nicht nur als an sich unnöthig, sondern auch als unerspriesslich bezeichnet werden muss. So lange sie sich in den natürlichen Grenzen bewegt, hat sie wenigstens die unmittelbare oder doch leicht zu bewirkende Verständlichkeit für sich. Sobald sie aber diese Grenze überschreitet, geht ihr auch dieser Vortheil verloren. Selbst bei der geschicktesten und sinnigsten Gestaltung der Geberdenzeichen für die Begriffe

wird sie allmählig stets zu einer wenigstens für den Schüler willkürlichen und conventionellen. Nach der von de l'Epée eingeschlagenen Ausbildungs-Methode aber war dies, wie sich aus späteren Nachweisungen ergeben wird, eine unvermeidliche Folge. Die Entbehrlichkeit künstlicher Geberdenzeichen hat de l'Epée, ohne es zu ahnen, selbst ausgesprochen, indem er sagt [1]: „Die Begriffe haben nicht mehr Verwandtschaft mit ihrer Bezeichnung in Lauten als mit ihren geschriebenen Zeichen", denn man kann mit vollem Rechte behaupten, dass zwischen den Begriffen und den willkürlichen gewählten Geberdenzeichen eben so wenig Verwandtschaft stattfindet, und seine weitere Erklärung (No. 4) auch dahin formuliren: „Es kommt also nur darauf an, das willkürliche und conventionelle Band, welches die Geberdenzeichen und unsere Gedanken, durch den Unterricht vermittelt, verknüpft, auf die Zeichen der Wortsprache zu übertragen." Wäre der Abbé de l'Epée in seinem Unterricht anstatt von der Bezeichnung in Geberden von der Sache selbst ausgegangen, so würde es ihm kaum entgangen sein, dass eine unmittelbare Verknüpfung der Vorstellungen, Begriffe etc. mit den entsprechenden Zeichen der Wortsprache nicht allein möglich, sondern auch vorzuziehen ist; dass es also des Umweges durch die Geberden nicht bedarf; dass es bei den Sprachzeichen, wie bei andern Werthzeichen, nicht auf das Material ankommt, aus dem sie gebildet sind, sondern nur auf das ihnen aufgedrückte und allgemein anerkannte Gepräge. Noch entschiedener würde ihm die Entbehrlichkeit der künstlichen Geberdenzeichen entgegengetreten sein, wenn er anstatt der todten und unbequemen schriftlichen Zeichen die mit der Geberdenbezeichnung innig zusammenhängende mündliche Ausdrucksform der Wortsprache gewählt hätte.

Leugnen lässt sich allerdings nicht, dass die Auffassung und correcte Nachbildung der pantomimischen Bezeichnung den Tbst. leichter ist als die der Laut- oder Schriftzeichen: allein, wer den Zweck will, und der ist hier Befähigung zu geistiger Gemeinschaft der Tbst. und ihrer Mitmenschen durch die Landessprache, der muss auch die dazu nöthigen Mittel wollen, wenn sie sich sonst nur als anwendbar erweisen.

*) Siehe die von ihm S. 13 aufgestellten Unt.-Grundsätze Nr. 3 u. 4.

Dass de l'Epée diesen Zweck nur in äusserst spärlichem Masse erreichte, wie sich diess aus mehreren seiner Aeusserungen ergiebt, darin also hinter Heinicke bedeutend zurückblieb, war eine ganz natürliche Folge seines Unterrichts-Verfahrens. Das Sprichwort: Wie man's treibt, so geht's! findet auch hier seine Bestätigung. Es lässt sich auch hier mit Recht fragen: „Kann man auch Trauben lesen von den Dornen, oder Feigen von den Disteln?" Man lernt bekanntlich nicht französisch sprechen und in dieser Sprache denken, wenn man sie nicht allmählig zum Gedankenaustausch verwendet, sondern sich fortwährend der deutschen Sprache bedient. Soll die Landessprache auch bei dem Tbst. werden, was sie werden kann, nämlich ein lebendiges Organ seiner Denkthätigkeit, ein sicheres und bleibendes Verkehrsmittel im Umgange mit andern Menschen: so muss sie nicht nur von Beginn des Unterrichts an geübt und sorgsam gepflegt, sondern auch so viel als möglich, sowohl im Unterrichte als auch im sonstigen Verkehre zwischen Lehrer und Schülern angewandt und zu einem geistigen Bedürfnisse gemacht werden. Zu einem geistigen Bedürfnisse, zu einem unmittelbaren Ausdrucke der Gedanken wird aber die Landessprache nur dadurch, dass man 1) diese so viel als möglich nicht an das Geberdenzeichen, sondern direct an die Sache, an die Anschauung, möge diese nun durch den Gegenstand selbst oder durch ein Modell etc. desselben gewährt sein, anschliesst und somit die Gestaltung und Anwendung der Geberdenzeichen unterdrückt, umgeht; 2) dass man in dem Masse, in welchem sich die Landessprache im Tbst. zu einem Verständigungsmittel gestaltet, auch Gebrauch von ihr macht, also den Gebrauch der Geberdensprache beschränkt. Mögen bei diesem Verfahren die Zöglinge für tausend sinnliche Gegenstände, Personen, Farben, sonstige Eigenschaften, vornehmlich aber für abstracte Begriffe, keine Geberdenzeichen haben: was schadet das? Haben sie doch dafür die entsprechenden Wörter, die überall Geltung haben. Wollte man dies tadeln, so müsste man es auch missbilligen, wenn ein französischer Sprachlehrer, der eben nur die Aufgabe hat, Französisch zu lehren, seinem deutschen Schüler auf dem Spaziergange für die vorkommenden Gegenstände unmittelbar die französischen Namen giebt, ohne erst die deut-

schen abzufragen und daran die französischen anzuschliessen. Nur weil de l'Epée dies alles unbeachtet liess, gelang es ihm nicht, seine Schüler zum leichten und sichern Gedankenaustausch mittelst der Landessprache zu befähigen, verfehlte er also einen wesentlichen Zweck der Schulbildung.

18) Es muss endlich als ein Irrthum bezeichnet werden, wenn der Abbé de l'Epée meinte, man könne die Geberdensprache der Tbst. ganz nach Gefallen entwickeln, sie lasse sich also auch nach den Formen und Regeln irgend einer andern Sprache methodisch zu einer Unterrichtssprache ausbilden.

Dass sich auch die Geberdensprache der Tbst. mit der Zeit, wie jede andere Sprache, die sich von Geschlecht zu Geschlecht forterbt, mehr und mehr entwickelt und vervollkommnet; dass man dieser Entwickelung durch Unterricht zu Hülfe kommen, sie befördern und beschleunigen kann; ist ganz ausser Zweifel. Den sprechendsten Beweis dafür liefern die Tbst.-Anstalten, vornehmlich die lange bestandenen und ausgedehnten geschlossenen Institute. Allein auch die Geberdensprache ist, wie jede andere von natürlichen Elementen ausgegangene Sprache, ein Organismus und entwickelt sich eben so wenig nach den Bestimmungen eines Tbst.-Anstalt-Vorstehers, wie sich z. B. die französische Sprache nach den Aussprüchen der Pariser Akademie formirt, sondern gleichfalls nach eigenen, durch ihre Natur bedingten Gesetzen und Formen. Wie? das ahnet man höchstens, lässt sich aber vorher schwerlich sicherer erkennen und bestimmen als die Zukunft aus der Gegenwart, die Gestalt der entwickelten Pflanze aus den ersten Entwickelungsstufen eines fremdartigen Keimes.

Bekanntlich ist die Geberdensprache der Tbst. auf ihrer Elementarstufe zuerst eine unwillkürliche und unabsichtliche; erst später aber willkürliche und absichtliche mimisch-plastische Darstellung der von der Aussenwelt erfahrenen Einwirkungen, der im Gebiete der Sinnenwelt gewonnenen Anschauungen und Beobachtungen. Sie ist also streng genommen eben so wenig eine Sprache in Zeichen wie die erste Lautsprache des hörenden Kindes. Während diese rücksichtlich der Objecte in einer Jedermann sofort verständlichen Nachahmung des von der Kuh,

dem Schafe, dem Hunde, der Katze etc. vernommenen Muh, Bäh, Au-au, Miau etc. besteht, ahmt der Tbst., ebenfalls für Jedermann verständlich, die wahrgenommenen Bewegungen und Haltung der Gegenstände und Personen nach. Die elementare Geberdensprache verhält sich also zu unserer Sprache wie die Action zur Erzählung, wie die Sache zum Zeichen, wie die plastische Darstellung zur Dichtung, wie das Bild zur Beschreibung, wie der Rebus zum wörtlich ausgedrückten Satze, wie die Bilderschrift zur Buchstabenschrift.

Je einseitiger die Einwirkung eines Gegenstandes auf den Tbst. stattgefunden hat, desto einseitiger ist natürlich auch die Darstellung desselben. Erst allmählig wird diese einseitige Darstellung zu einer mehr- und vielseitigen, wie sich wohl die Zeichnung eines Gegenstandes von Seiten eines Kindes aus einzelnen Strichen nach und nach zu mehr oder weniger erkennbaren und vollständigen Conturen ausbildet. Mit der Zeit erst runden sich die vollständigen Darstellungen ab, compensiren und verkürzen sich dieselben, so dass sie wie Münzen im Handel und Wandel ihr ursprüngliches Gepräge, das Jedermann sofort erkennt, verlieren und nur dem noch erkennbar sind, der sie in ihrer ursprünglichen Beschaffenheit gesehen, oder ein scharfes Auge hat, Andern aber als ganz willkürliche Werthzeichen erscheinen.

Wie sich in der Geberdensprache die Zeichen für die einzelnen Erscheinungen nach bestimmten Gesetzen gestalten, so drückt sie auch die Beziehungen und Verhältnisse derselben in eigenthümlicher Weise aus. Wortbildung und Wortfolge, wenn man von der Geberdensprache diese Ausdrücke gebrauchen darf, sind so absonderlicher Art, dass z. b. die Bilder zur Darstellung eines Satzes in Rebusform, nach den Regeln der Geberdensprache zusammengestellt, in ganz anderer Folge auftreten müssten, als nach unserer Sprache.

Anstatt diese Gesetze zu erforschen und mit Rücksicht auf die Ergebnisse der Beobachtungen förderlich einzuwirken, verliess de l'Epée bei seinen Ausbildungsbestrebungen die von der Natur bestimmte Entwickelungsrichtung gänzlich, octroyirte er seinen Schülern Zeichen, welche trotz aller sich hin und wieder darin aussprechenden Sinnigkeit der Natur der Geberdensprache

völlig widerstrebten. Anstatt das schwache natürliche Bäumchen in entsprechender Weise zu pflegen, sein Wachsthum zu befördern und zur Erzeugung selbsteigener Früchte zu befähigen: entriss er es dem nährenden Boden, putzte er es wie ein Christbäumchen ganz willkürlich mit allerlei fremdartigem und ungeniessbarem Flitterwerk aus. Anstatt abzuwarten, wie sich die Geberdensprache allmählig gestalten werde und verwenden lasse, hielt er es für besser, den Esel in eine Löwenhaut einzukleiden. Durch diese Verkleidung hinderte er die Geberdensprache in ihrer freien Entwickelung. Nur während der Lehrstunden trug der Schüler dem Lehrer gegenüber jene fremde Haut, im freien Verkehr legte er sie aber sofort ab.

Die Bestrebungen des Abbé's, die Geberdensprache seiner Zöglinge nach dem Muster der französischen Sprache zu modeln [1]), verleitete ihn zu einem dreifachen Verstosse gegen die Natur jener Sprache, nämlich 1) zu einer falschen Bezeichnung der Begriffe, 2) zu einer unnatürlichen Anordnung der Begriffszeichen im Satze, und endlich 3) zu einer ganz naturwidrigen Bezeichnung der Beziehungen der Begriffe.

Wenn de l'Epée für die Begriffe nur hin und wieder rein willkürliche Zeichen gegeben hätte, welche also nicht dem Inhalte der Begriffe entlehnt waren, so würde dies zwar schon ein gewaltsamer Eingriff in die Natur der Geberdensprache gewesen sein; derselbe würde jedoch kaum grössere Bedeutung gehabt haben, als wenn man in die deutsche Sprache allerlei Fremdwörter mit aufnimmt. Allein er ging so weit, ganz einfach für jedes einzelne Wort der französischen Sprache und ohne alle Rücksicht auf die Verschiedenheit der Bedeutung, welche das Wort in verschiedenen Sätzen hat, ein bestimmtes Zeichen in Anwendung zu bringen. Wenn nun schon bei so verwandten Sprachen wie die deutsche und die französische sind, z. B. für gehen nicht stets aller gebraucht werden kann: so lässt es sich denken, dass eine solche Uebereinstimmung noch viel we-

[1]) Er hat ein Wörterbuch angefangen, worin die methodischen Zeichen für jedes Wort der französischen Sprache angegeben sind. Zur Vollendung des Werkchens: „Dictionnaire général des signes employés dans la langue des sourds-muets" ist er nicht gekommen.

niger zwischen der französischen und einer Sprache Statt findet, die in einer mimisch-plastischen Darstellung der Sache selbst besteht. Wer nur einiges Verständniss für eine solche Darstellung hat, wird sofort erkennen, dass z. B. das Wort gehen, je nachdem man es von einem Menschen, einem Esel, einer Uhr, einer Mühle, der Sonne, einem Wege etc. gebraucht, oder in Sätzen wie: In einen Scheffel gehen 16 Metzen; es geht mir wohl; 4 von 2, das geht nicht u. dergl., angewandt wird, durchaus nicht auf ein und dieselbe Weise dargestellt werden darf, wenn nicht offenbarer Unsinn zu Tage treten soll. Noch auffallender dürfte der Unsinn hervortreten, wenn das Wort gehen in der Zusammensetzung mit Formwörtern und Bildungssilben, also z. B. in auf-, unter-, zer-, vergehen, stets auf gleiche Weise in Geberdenzeichen übertragen wird. Müsste es ferner nicht Jedermann als närrisch erscheinen, wenn es einem Tbst.-Lehrer einfallen sollte, den Spitzbuben im strengen Anschluss an den Wortlaut, als einen spitzen Buben darzustellen, anstatt ihn ganz einfach als Dieb zu bezeichnen? Sicherlich wäre es dem Abbé zunächst völlig unverständlich gewesen, später aber wenigstens höchst lächerlich erschienen, hätte man ihm unser deutsches „Spitzbube“ in „garçon pointu“ übersetzt. Dass die Schärfe des Essigs anders auf den Menschen wirkt und darum auch in anderer Weise ausgedrückt werden muss, wenn der Ausdruck die Wirkung darstellen soll, als die Schärfe eines Messers: ist offenbar, und doch muss nach de l'Epée'scher Ausbildungsmethode in beiden Fällen für dasselbe Wort dasselbe Zeichen zur Anwendung kommen. Selbst dem mit der Geberdensprache der Tbst. gänzlich Unbekannten leuchtet es ein, dass wenn es sich um „ausziehen“ handelt, je nachdem das Object der Rock, die Hose, die Stiefel, ein Zahn, ein Haar, ein Unkraut ist, oder damit ein Verändern der Wohnung bezeichnet werden soll, das Ausziehen auf eigenthümliche Weise ausgedrückt werden muss, soll es der Sache und somit der Natur der Geberdensprache entsprechen.

Der zweite Verstoss ist die mit der französischen Sprache übereinstimmende, für die Geberdensprache aber ganz unnatürliche Folge der Zeichen in der Ausprägung eines Satzes. Die französische Sprache construirt ihre Sätze anders als die deutsche,

die Geberdensprache wieder in ganz anderer Weise als jede dieser Sprachen. Während wir im Deutschen gewöhnlich das Subject voranstellen, dann bei Angabe des Prädikates je nach dem Tempus das Zeitwort oder das Object folgen lassen, beginnt der Tbst. gewöhnlich mit der Bezeichnung des Objectes, des Zieles der Thätigkeit und schliesst erst daran die Zeichen für diese und für das ausübende Subject. So sagt er z. B. nicht: „Ich gehe in die Kirche", sondern: „Kirche ich gehe;" nicht: „Der Jäger hat fünf Hasen geschossen", sondern „Hase der Jäger schiessen fünf;" nicht: „Ich habe viele Birnen auf dem Baume gesehen", sondern: „Baum Birne viele ich gesehen." Aendert man diese natürliche Folge, so trübt man die Verständlichkeit des Satzes, hebt sie auch wohl gänzlich auf.

Der dritte Verstoss endlich ist die künstliche Bezeichnung des Casus, des Tempus, der Personalbeziehung, des Modus, mit einem Worte der grammatischen Formen durch Beifügung von Zahlen, oder von Buchstaben und Silben mittelst des Fingeralphabets.

So wenig man im Rebus z. B. dem Vogel eine Ziffer, oder einen Buchstaben anhängt, um damit anzudeuten, dass derselbe im 1., 2., 3. oder 4. Falle gedacht werden soll: eben so wenig fällt es dem Tbst. ein, in seiner natürlichen Ausdrucksweise den Hasen als Object anders denn als Subject zu bezeichnen. Die auf ihn gerichtete Flinte macht diesen selbstverständlich zum Objecte und ob er im 1. oder in irgend einem andern Falle davon läuft, ist dem Naturkinde eben so gleichgültig, wie es ihm unnöthig erscheint, das Davonlaufen je nach der 1., 2., 3. Person der Einzahl oder Mehrzahl, oder nach dem Tempus verschieden darzustellen.

Aus dem Allen ergiebt sich, dass de l'Epée, indem er die Geberdensprache ganz mechanisch nach der französischen Sprache modelte, sich an der Natur derselben in viel höherem Grade verging, als derjenige, welcher die französische Sprache nach der lateinischen umgestalten wollte. Dieses künstliche Monstrum würde weder der Lateiner noch der Franzose verstehen, folglich keinen Werth haben. Aus der mimisch-plastischen Darstellung der Sache wurde ein Spiel mit Eierschalen oder Rechenpfennigen, nämlich eine Uebertragung unverstandener Wörter in ge-

haltlose Geberden, oder umgekehrt. Man begreift jetzt kaum noch, dass ein sonst so verständiger Mann wie der Abbé de l'Epée war, ein Mann, der sich so viel mit Sprachstudien beschäftigt hatte, auf diesen Abweg gerathen und trotz aller von seinen Gegnern gemachten Ausstellungen, so wie der im Laufe der Zeit gemachten eigenen Erfahrungen, darauf beharren konnte. Die Vorliebe für seine selbst geschaffene Theorie scheint ihn mit Blindheit geschlagen zu haben. Musste er doch selbst gestehen, dass trotz aller Anwendung der französirten Geberdensprache im Unterrichte seine Schüler im freien Verkehre unter einander niemals Gebrauch davon machten, sondern stets zu ihrer natürlichen Geberdensprache zurückkehrten, weil sie sich wirklich nur in dieser zu verständigen vermochten. Aus diesem Geständnisse kann man denn auch zur Genüge abnehmen, in wie weit durch die unverstandene künstliche Geberdensprache die Einführung in das Verständniss der französischen Schriftsprache und des Unterrichts überhaupt ermöglicht war und vermittelt werden konnte. Bekanntlich lässt sich eine fremde Sprache weder durch sich selbst noch durch eine andere, gleichfalls unverstandene Sprache erklären. De l'Epée, welcher Heinicke den Vorwurf machte, dass er seine Schüler einfach durch Uebung im mechanischen Sprechen in das Verständniss der Lautsprache einzuführen glaube, verdiente den Vorwurf unvermittelter Aneignung von Sprachzeichen ohne Zweifel wenigstens in gleichem Grade.

Merck sagt von Goethe, was er lebe sei schöner, als was er schreibe. Man kann dies auch auf de l'Epée übertragen und sagen: Was er lebte, war schöner, als was er lehrte. Es lässt sich von ihm in gewissem Masse behaupten, was von Pestalozzi gesagt worden ist: „Sein Herz war leuchtender als sein Verstand, seine Ideen schöner und befruchtender als ihre Darstellung in der Praxis.“ Frankreich rühmt sich mit Recht des Abbé's de l'Epée, denn er verdient, ein grosser Mann genannt zu werden. Aber er ist nicht gross in Folge seines Unterrichts. Die von ihm aufgestellte Theorie und deren praktische Durchführung hat den Tbst.-Unterricht zwar auf eine ganz neue, aber auf eine durchaus falsche Bahn geleitet und die natürliche Entwickelung desselben selbst in Deutschland ungemein beeinträchtigt; in den sogenannten französischen Anstalten aber bis auf

den heutigen Tag geradezu aufgehalten. Durch de l'Epée wurde der Tbst.-Unterricht zu einer geheimen Kunst, die das getäuschte Publikum anstaunte, deren Ausübung durch die Nothwendigkeit, die künstlichen Unterrichtsmittel erst verstehen und anwenden zu lernen, ausserordentlich erschwert wurde, die nicht dem wirklichen Bedürfnisse der Tbst. entsprach, sondern nur der Eitelkeit, der Bequemlichkeit und der Selbstüberhebung ihrer Lehrer Vorschub leistete. Mag man indess die Thätigkeit des Abbé's als Lehrer mit der strengsten Gerechtigkeit beurtheilen: sein Leben mit all seinen Schwächen giebt uns das Bild einer gewissen Seelengrösse, das man nicht ohne Verehrung betrachten kann. Er war gross an Hoheit der Seele, an einer Hochherzigkeit, die durch keine Spur von Neid, Kleinlichkeit, Niedrigkeit der Gesinnung befleckt oder entstellt wurde. Er war gross, wenn auch nur in seiner Liebesfülle, seinem Mitgefühle, seinem Eifer, seinem Wohlwollen, seiner Selbstverleugnung und Opferfreudigkeit. An ihm besitzen die Tbst.-Lehrer ein glänzendes Vorbild zur Nachahmung [1]).

[1]) Die Hauptzüge aus dem Leben des Abbé's de l'Epée und eine ziemlich eingehende Darstellung seiner Unterrichts-Grundsätze, so wie der dadurch hervorgerufenen Streitigkeiten findet man

1) in Neumanns: „Die Tbst.-Anstalten zu Paris etc." und

2) in Degerando's: „De l'éducation des sourds-muets de naissance." Theil I. Cap. VI u. VII. S. 451—503.

Ein kleines, freundliches Lebensbild, worin uns Lehrern der Abbé de l'Epée als hellleuchtendes Vorbild entgegentritt, hat Morel in der Schrift hinterlassen:

3) „Notice biographique sur l'abbé de l'Epée. Paris. Renouard. 1833."

Ein heisser Erguss eines von Dank, Liebe und Verehrung für den „Vater der Tbst." durchdrungenen Tbst. ist

4) „L'abbé de l'Epée, sa vie, son apostolat, ses traveaux, sa lutte et ses succés; avec l'historique des monuments élevés à sa mémoire à Paris et à Versailles; par F. Berthier. Michel Levy frères. 1852."

Das Buch enthält zugleich ein sehr vollständiges Referat über den ganzen Verlauf des bekannten Processes, welchen de l'Epée für einen jungen, verlassenen Tbst. führte, um diesen in die Titel und Rechte der Grafen von Solar einzusetzen; desgl. die Entstehungsgeschichte und die ersten Wirkungen des durch jenen Process veranlassten Drama's von Bouilly: „L'abbé de l'Epée."

Von Heinicke darf man im Gegensatze zu dem über de l'Epée Geäusserten sagen: Was er gelehrt, ist jedenfalls besser gewesen, als was er geschrieben. Hätte er sich mit der Offenheit des Abbé's öffentlich über sein Thun und Treiben ausgesprochen, so würde es ihm sicherlich nicht an der verdienten Anerkennung seiner Unterrichts-Bestrebungen gefehlt haben, wenn auch überall erkennbar wurde, dass seine Stellung zur Sache eine ganz andere als die des Abbé's de l'Epée war. Während dieser den Tbst.-Unterricht, man möchte sagen, aus Liebhaberei und ausschliesslich im Interesse der Tbst. mit Aufopferung all des Seinen betrieb, behandelte ihn Heinicke geschäftsmässig, als Broterwerb für sich. Diese Stellung dürfte Manches erklären, was in dem Verhalten Heinicke's, namentlich de l'Epée gegenüber, unangenehm hervortritt und zugleich zu einer milderen Beurtheilung desselben auffordern. [1])

d) De l'Epée's und Heinicke's Einfluss auf die Gestaltung des Taubstummen-Unterrichts.

Es ist gewiss sehr zu bedauern, dass die beiden Gründer der ersten Tbst.-Bildungs-Anstalten, anstatt sich zur Förderung ihres gemeinsamen Werkes collegialisch zu verbinden, dadurch gegenseitig zu unterstützen, zu befruchten und zu klären, — vor der Welt immer nur als Rivalen und Feinde gegenüber gestanden haben. Dieses Missverhältniss und der dadurch hervorgerufene öffentliche Streit ist indess nicht ohne Nutzen für die Sache der Tbst. geblieben. Erst durch ihn wurde in verschiedenen höheren und einflussreichen Kreisen die Aufmerksamkeit auf die Bestrebungen beider Männer gelenkt und so ein, wenn auch nur vorübergehender Impuls zur Unterstützung und sonstigen Förderung ihres Werkes gegeben. Ausserdem hat

[1]) Eine vollständige Lebensbeschreibung von Heinicke fehlt uns. Die wichtigsten Momente aus seinem Leben findet man in folgenden Schriften aufgezeichnet:

1) „Blicke auf die Tbst.-Bildung etc. von Reich. Leipzig. Voss. 1828." S. 23—40;

2) „Die Taubstummheit und die Tbst.-Bildung etc. von F. L. Meissner. Leipzig. Winter. 1856." S. 225—236.

dieser Streit, freilich erst in späteren Jahren einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Entwickelung der Tbst.-Unterrichts-Theorie und Methodik ausgeübt. Bis auf den heutigen Tag ist er zeitweilig von Vertretern der verschiedenen Schulen wieder aufgenommen und fortgeführt worden, während der Streitigkeiten des Abbé's de l'Epée z. B. mit Pereira und Deschamps kaum noch gedacht wird.

Wer mit der Geschichte des Tbst.-Unterrichts nicht ganz unbekannt ist, wird zugeben, dass sich sowohl de l'Epée wie Heinicke, wenn auch in verschiedenem Masse, grosse Verdienste um das Tbst.-Bildungs-Wesen erworben haben; dass sie mit Recht als die Koryphäen im Fache des Tbst.-Unterrichts betrachtet werden. Nicht allein, dass sie die ersten Tbst.-Anstalten gründeten, in welchen eine nicht unbedeutende Zahl von Tbst. ihre Ausbildung erhielt: sie erhoben zugleich unausgesetzt ihre Stimme zu Gunsten dieser Unglücklichen und wiesen auf die lange versäumte Pflicht gegen dieselben mit der dauernden Mahnung hin, dieses Unrecht endlich gut zu machen; sie bildeten Lehrer heran, durch welche die entstandene Unterrichtskunst fortgepflanzt und an verschiedenen Orten zur Anwendung gebracht wurde. Vergleicht man aber den Einfluss beider mit einander, so muss man, will man nicht ungerecht sein, dem Abbé de l'Epée den ersten Preis zugestehen. So viel wenigstens steht fest, dass die Pariser Tbst.-Anstalt das Muster für die später entstandenen Institute in Frankreich, Holland, Belgien, Dänemark, Schweden, Norwegen, Russland, Polen, Italien, Amerika und in der französischen Schweiz wurde; dass selbst deutsche Anstalten die de l'Epée'sche Methode adoptirten, oder die eigene nach jener modificirten.

Mag dieser „Apostel“, oder wie die Franzosen in ihrer überschwänglichen Weise auch sagen, dieser „Messias der Tbst.“ bei seinem Streben durch die hervorragende Stellung der Stadt Paris, in der er seine Thätigkeit ausübte, mächtig unterstützt worden sein: diese Begünstigung allein hätte ihn eben so wenig wie seinen damals hochgefeierten Zeitgenossen Pereira vor der Vergessenheit bewahren können. Dass der Name de l'Epée in der ganzen civilisirten Welt mit Verehrung genannt wird, dass der bescheidene Mann in Frankreich zum Gegenstande des Cultus

geworden ist, dass man ihn selbst in Deutschland trotz Heinicke als den „Schöpfer des Tbst.-Unterrichts" bezeichnet, dass er in Deutschland neben Heinicke einen so umfassenden und zeitweilig sogar überwiegenden Einfluss nicht nur auf die Entstehung von Tbst.-Anstalten, sondern auch auf die Gestaltung der Theorie und Praxis des Unterrichts in denselben ausüben konnte [1]: — das Alles erklärt sich nur

1) durch seine sich selbst gänzlich vergessende, uneigennützige Hingabe an die Sache der Tbst.;
2) durch seine gewinnende Persönlichkeit;
3) durch seine öffentlich angestellten Probelectionen;
4) durch seine Offenheit, mit der er seine Theorie mündlich und schriftlich der Welt vorlegte [2];
5) durch die bestechende Neuheit und Eigenthümlichkeit seiner Theorie und Praxis;
6) durch seine Streitigkeiten mit denjenigen seiner Zeitgenossen, welche gleichen Zweck mit ihm verfolgten;
7) durch die gewinnende Dialektik, mit der er seine Ansichten zu begründen und zu vertheidigen verstand;
8) durch den langjährigen Process, den er für den vermeintlichen Grafen v. Solar führte;

[1]) Dieser Einfluss wird es zur Genüge rechtfertigen, dass ich hier so speciell auf die Theorie und Praxis de l'Epée's eingegangen bin.

[2]) De l'Epée hat folgende Werke hinterlassen:

1) Relation de la maladie et de la guérison miraculeuse opérée sur Marie Anne Pigalle. 1757.

2) Institution des sourds et muets, ou recueil des exercices soutenus par les sourds et muets, pendant les années 1771—74, avec les lettres qui ont compagné les programmes de chacun de ces exercices, Paris 1774.

3) Institution des sourds et muets par la voi des signes méthodiques. Paris, 1776; nouvelle édition corrigée sous le titre: La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience. Paris, 1784.

4) Dictionnaire général des signes employés dans la langue des sourds et muets. Unvollendet.

Leider sind diese Werke so selten geworden, dass sie selbst zu blosser Durchsicht schwer zu haben sind.

9) durch das dadurch hervorgerufene und von Kotzebue ins Deutsche übersetzte Schauspiel von Bouilly: „L'abbé de l'Epée."

10) durch die Schrift von Neumann: „Die Tbst.-Anstalt zu Paris im Jahre 1822 etc."

Wie bescheiden indess de l'Epée selbst über seine Leistungen urtheilte, spricht sich unter Anderem in seiner Aeusserung gegen Sicard aus: „Ich habe das Glas erfunden; Sie werden die Brillen daraus machen."

Gleiche Bescheidenheit kann man Heinicke nicht nachrühmen. In seinem Streite mit de l'Epée hat er sie wenigstens nicht verrathen. Dass übrigens Heinicke neben de l'Epée fast gänzlich verschwindet, sein Name selbst in seinem Vaterlande nur selten ausser den Tbst.-Anstalten genannt und gekannt wird[1]), auch die Tbst.-Lehrer über die von ihm angewandte Methode in fast gänzlicher Unkenntniss geblieben sind und er überhaupt zur Weiterentwickelung der Theorie des Tbst.-Unterrichts direct und positiv nur sehr wenig beigetragen hat: findet seine Erklärung vornehmlich in seiner Verschlossenheit und in der unverkennbar absichtlichen Verschleierung seiner Thätigkeit.

Der Einfluss des Abbé's de l'Epée durch Beispiel, Wort und Schrift, so wie die Eigenthümlichkeit seiner Theorie und Praxis rechtfertigt es vollkommen, dass man ihn als den Schöpfer der sogenannten französischen Tbst.-Unterrichts-Methode und als den Gründer der „französischen Schule" betrachtet und allgemein anerkennt.

[1]) Während sich in der Kirche Saint-Roche zu Paris neben dem Altar, an welchem der Abbé de l'Epée die h. Messe las, an dem Orte zugleich, wo seine sterblichen Ueberreste ruhen, ein Monument erhebt; eine Büste des Abbé's die Aussenseite des Hôtel de Ville der Hauptstadt Frankreichs schmückt; sein Portrait in dem National-Museum zu Versailles aufgenommen ist; eine Statue seit dem 3. September 1843 einen der Plätze von Versailles zum Andenken an ihn ziert; in vielen deutschen Tbst.-Anstalten die Büste oder ein Kupferstich des verehrten Mannes gefunden wird: — dürfte sich wohl kaum ein Tbst.-Lehrer dessen rühmen können, jemals irgend ein Bildniss von Heinicke gesehen zu haben.

e) Die französische Schule und ihre Unterrichts-Methode.

Bei den festen und verhältnissmässig breiten Grundlagen, welche die französische Schule in der Theorie und Praxis ihres Meisters fand oder wenigstens zu finden glaubte, bewegte sich die weitere Ausbildung derselben in ziemlich engen Grenzen und beschränkte sich, soweit die Bestrebungen zur öffentlichen Kenntniss gelangt sind, auf die Vervollkommnung der Geberdensprache, weil man dieselbe als das bei Tbst. einzig anwendbare Unterrichts-Mittel festhielt und sich bald überzeugte, dass de l'Epée einen falschen Weg zu ihrer Ausbildung eingeschlagen hatte.

An die Stelle von de l'Epée trat nach dessen Tode der Abbé Sicard, an welchen jener in grossem Vertrauen auf dessen Talente die bereits erwähnten Worte schrieb: „Ich habe das Glas erfunden; Sie werden die Brillen daraus machen.“ Unstreitig verdankt ihm nicht nur die Pariser Tbst.-Anstalt, sondern die Tbst.-Bildungs-Angelegenheit in Frankreich überhaupt in Beziehung auf ihre äussere Entwickelung und Gestaltung sehr viel; allein der von ihm gehegten Hoffnung hat er nicht entsprochen. Anstatt die „Brillen“ zu construiren, hat er das von de l'Epée erfundene „Glas“ nur anders gefärbt, um nicht zu sagen getrübt. Seine „Théorie des signes“ ist nichts weiter als ein neuer verunglückter Versuch, die Geberdensprache des Tbst. künstlich auszubilden[1]). Im Wesentlichen gestaltete er seinen Unterricht nach der von seinem Lehrer und Meister aufgestellten Theorie. Auf Deutschland hat er keinen nennenswerthen Einfluss ausgeübt.

Mit Sicard (gest. 1822) schliesst die Glanzperiode des Pariser Tbst.-Instituts. Statt der Bildungszwecke trat nach seinem Tode allmählig mehr und mehr die äusserliche Gestaltung und Ausstattung der Anstalt in den Vordergrund: ihr wurden die Mittel vornehmlich gewidmet, während die eigentlichen Interessen der Zöglinge zuweilen in empörender Weise vernachlässigt wur-

[1]) Eine Charakteristik dieser Theorie im Vergleich zu der des Abbé's de l'Epée giebt Neumann in der bereits genannten Schrift S. 19 u. f.

den. Statt des Lehrer-Collegiums prävalirte das Verwaltungscorps, begünstigt von dem Director der Anstalt, der nicht mehr Techniker, sondern ein blosser Verwaltungsbeamter war, in dem Masse, dass man unwillkürlich an die französische Redensart erinnert wurde: „La sauce coûte plus que le poisson.“ Die französische oder Pariser Eitelkeit fand in der glänzenden äussern Ausstattung ihre Befriedigung, und so wurde denn die Staatsanstalt immer mehr zu einem Institute, mit dem man Staat machen wollte. Anstatt dasselbe, wie es sein Hauptzweck als Schulbildungs-Anstalt erheischte, unter die Aufsicht und Pflege des Unterrichts-Ministeriums zu stellen, wurde es als Wohlthätigkeits-Anstalt dem Ministerium des Innern überwiesen. Diese Stellung hat wesentlich zur Veräusserlichung der Anstalt beigetragen, über welche sich das Lehrercollegium lange vergeblich beklagt hat. Alphons Esquiros berichtet in einem ziemlich umfassenden, sehr interessanten und mit grosser Sachkenntniss geschriebenen Artikel vom Jahre 1848: „Die Taubstummen“, auch über die in der Pariser Anstalt herrschenden Uebelstände und bestätigt das eben Gesagte.

Unter den nächsten Nachfolgern Sicards ist unstreitig Bebian (gest. 24. Febr. 1837) der hervorragendste. Erst ihm gelang es, den rechten Weg zu einer naturgemässen Entwickelung der Geberdensprache aufzufinden und sie in dieser Richtung auszubilden. Ohne Anwendung fremdartiger Mittel hat er derselben zuerst im Institute zu Paris eine Gestalt gegeben, in welcher sie, was Vollkommenheit nach Umfang und Bestimmtheit anlangt, der gewöhnlichen Volkssprache nicht nachsteht. Von Paris aus hat sie sich in dieser Form ziemlich allgemeine Anerkennung und Aufnahme seitens der französischen Schule verschafft. Während nach den früheren Methoden blosse Carricaturen entstanden waren, die nur in den Lehrstunden zur Anwendung gelangten, ausser denselben im freien Verkehr aber von den Tbst. absolut zurückgewiesen wurden, wurde nun die Schulsprache zugleich die Conversationssprache der Tbst. und gewann deshalb natürlich fortwährend an Vollkommenheit.

Man rühmt Bebian noch nach, dass er den Tbst.-Unterricht jener gelehrten Dunkelheit entkleidet habe, in welche namentlich Sicard ihn gehüllt hatte. Sein grösseres Werk: „Manuel d'en-

seignement pratique des sourds-muets. Paris 1827" enthält den ersten französischen, vollständig bearbeiteten Lehrgang für den Sprachunterricht. Der Anordnung desselben nach ist er den ersten deutschen Anweisungen zu diesem Unterrichte sehr verwandt, nämlich der Grammatik streng folgend und darum höchst unnatürlich.

Es bedarf wohl kaum der Erwähnung, dass, obgleich die von de l'Epée aufgestellten Unterrichts-Grundsätze von der französischen Schule im Ganzen noch als massgebend und leitend betrachtet werden, sich die Methode sowohl in den 45 Instituten Frankreichs, als auch in den nach französischem Muster eingerichteten Anstalten ausser Frankreich in sehr verschiedener Weise ausgebildet hat. Einige Proben giebt Dr. Blanchet in dem I. Theile seines Werkes: „La surdi-mutité. Paris. Labé. 1850", vom VI. bis X. Kapitel. S. 103 u. f.

Gemeinsam dürften gegenwärtig im Allgemeinen noch folgende Ansichten sein:

1) Die Tbst. gewinnen ihre Erziehung und ihren Unterricht am vollständigsten und zweckmässigsten in geschlossenen Instituten (Internaten).

2) Der Unterricht in der Lautsprache ist im Allgemeinen auszuschliessen und nur bei besonders begünstigten Schülern als Privatunterricht zulässig.

3) Die Anstalten haben ihren Schülern die Landessprache nur in der Schriftform anzueignen; in jedem Falle aber bleibt diese die Grundform der Sprache.

4) Das Fingeralphabet ist als bequemer Ersatz für das Sprechen, unter Umständen auch für das Schreiben, im Unterrichte anzuwenden, den Schülern deshalb sicher anzueignen.

5) Zur Vermittelung des Unterrichts dient von Anfang bis zu Ende des Lehrcursus nur die Geberdensprache.

6) Nur die natürliche Geberdensprache, d. h. diejenige, welche die Tbst. wirklich unter sich im Umgange anwenden und welche sich nach ihren eigenen Gesetzen entwickelt und ausgebildet hat, ist zur sicheren Vermittelung des Unterrichts geeignet, darum so viel als möglich zu cultiviren und anzuwenden.

f) Die deutsche Schule und ihre Unterrichts-Methode.

Die Heinicke'sche Lehrweise konnte selbst in Deutschland nicht diejenige Verbreitung erfahren, die ihr jedenfalls zu wünschen gewesen wäre; auf die Gestaltung der Theorie überhaupt und der Methodik im Besondern konnte Heinicke keinen ausgedehnten und fortdauernden Einfluss gewinnen; denn seine Methode hat er wie einen geheimen Schatz bewahrt, den er nur auf Sohn und Schwiegersöhne wie ein Familiengeheimniss vererbte. Von diesen ist dann auch dasselbe fort und fort als solches bewahrt worden, bis sich endlich erwies, dass es entweder verloren gegangen oder nur ein vorgebliches gewesen war. Die Welt hat niemals erfahren, worin das Geheimniss bestanden, dessen Mittheilung der Zahlung von 10,000 Thalern werth gewesen wäre.

Heinicke ist als Schriftsteller sehr fruchtbar gewesen. Man kann aber sämmtliche von ihm veröffentlichte Schriften [1]) mit aller Aufmerksamkeit durchstudirt haben, ohne jenes Geheimniss zu ahnen. Ihr wesentlicher und positiver Inhalt beschränkt sich so weit er den Tbs.-Unterricht angeht, auf die Behauptung, dass ohne Sprechen kein Denken möglich, dass darum die Bemühungen, die Tbst. ohne die Grundlage der Lautsprache geistig auszubilden und im Besondern in unsere Sprache einzuführen, vergebliche seien. Er giebt höchstens das Ziel an, aber auf welchem Wege und durch Anwendung welcher Mittel er dieses Ziel, nämlich Befähigung der Tbst. zum mündlichen Verkehr mit Andern, zu erreichen bemüht gewesen, lässt er kaum ahnen.

[1]) Dieselben sind:

1) Beobachtungen über Stumme und über die menschliche Sprache. Hamburg. 1778.

2) Ueber die Denkart der Tbst. Leipzig. 1780.

3) Ueber alte und neue Lehrarten. Leipzig. 1783.

4) Wichtige Entdeckungen und Beiträge zur Seelenlehre und zur menschlichen Sprache. Leipzig. 1784.

5) Metaphysik für Schulmeister und Plusmacher. Halle. 1785.

6) Ueber graue Vorurtheile und ihre Schädlichkeit, nebst einem Aufsatze: Ueber die verschiedenen Lehrarten der Tbst. Kopenhagen und Leipzig. 1787.

Selbst da, wo er Winke giebt, scheint es vielmehr in der Absicht geschehen zu sein, irre zu führen. Der Gedanke liegt nahe, dass Heinicke entweder die später von Talleyrand ausgesprochene Ansicht von dem Zwecke der Sprache getheilt hat, oder durch die bekannte Warnung „Si tacuisses, philosophus mansisses" zum Stillschweigen über seine geheime Kunst und ihre Betreibung vor der Oeffentlichkeit veranlasst worden ist. Wahrscheinlich fürchtete er, sich gründlich lächerlich zu machen, wenn dem Berge von Marktschreierei ein winziges Mäuschen als Inhalt entschlüpfe.

Wenn Heinicke auf die an ihn gerichtete Frage, warum er seine Unterrichts-Grundsätze und seine Methode nicht durch den Druck bekannt mache, antwortete: „An gutem Willen liegt es nicht, sondern an äussern Umständen. Die ganze Methode kann kein kleines Werk sein, wenn sie nicht nur für Gelehrte, sondern auch für Dorfschullehrer brauchbar sein soll und die nöthigen Kupferstiche müssen es vertheuern"; so dürfte man billig erwiedern, dass ihm seine zahlreichen Schriften hinreichende Gelegenheit boten, seine Methode verständlich für Andere zu charakterisiren und dass Wenig besser als Nichts ist.

Wäre indess Heinicke wirklich verhindert gewesen, sein Unterrichts-Verfahren schriftlich zu veröffentlichen, so bot sich ihm wie de l'Epée hinreichende Gelegenheit dar, Lehrer in seiner Anstalt theoretisch und praktisch in den Tbst.-Unterricht einzuführen. Allein auch der Zutritt zu seinem Institute war schwer zu erlangen, und wer ihn endlich errungen und mehr als eine blosse Schaustellung gesucht, verliess dasselbe vollständig unbefriedigt [1]).

Den Erben von Heinicke verdankt man ebenfalls keine Aufklärung. Weder sein Sohn in Crefeld [2]), noch Eschke, der eine

[1]) Sense, der sich die geistige Ausbildung einer tbst. Verwandten ernstlich angelegen sein liess, klagt in der Vorrede zu seinem: „Versuch einer Anleitung etc. Leipzig, 1793" bitter darüber, dass Heinicke, an den er sich gewandt, „nicht offen gegen ihn gewesen", ihm sogar „Winke gegeben habe, die mehr auf Abwege als auf die gerade Strasse hinleiteten."

[2]) Derselbe gründete dort eine jetzt längst wieder eingegangene Tbst.-Anstalt.

Schwiegersohn (gest. 1811), so erfolgreich er auch an dem von ihm in Berlin gegründeten Tbst.-Institute gewirkt haben mag, noch Grasshoff, der Schwiegersohn von Eschke und Erbe des Berliner Instituts, sind mit einer Unterrichts-Theorie oder Methodik hervorgetreten, sondern haben ihr Verfahren gleichfalls verborgen gehalten. Was wir aber dem andern Schwiegersohne von Heinicke, dem M. Reich in Leipzig, bis zum 23. Aug. 1852 thätig, verdanken, ist jedenfalls mehr das Produkt seiner eigenen langjährigen Beobachtungen und Erfahrungen, als das überkommene Erbe.

Es dürfte sich hieraus zur Genüge ergeben, dass, wenn sich im Gegensatze zur französischen eine eigenthümliche „deutsche Schule" und „deutsche Methode" gestaltet hat: dieselbe durchaus nicht als eine Schöpfung Heinicke's oder seiner Erben hingestellt werden kann. Sie ist vielmehr das Produkt der gesammten deutschen Tbst.-Lehrer und hat ihre wesentliche Gestaltung erst in neuerer Zeit erhalten[1].

Die deutsche Schule sucht zwar wie Heinicke ihre Zöglinge so weit als möglich zu entstummen, sie also in den Stand zu setzen, mündlich mit andern Menschen zu verkehren, diese zu verstehen und von ihnen verstanden zu werden; allein dies schliesst wohl eine Aufgabe, streng genommen aber kein Moment der Methode für den Tbst.-Unterricht überhaupt und

[1]) Von Holländern ist zuweilen die Behauptung ausgesprochen worden, dass die „deutsche Methode" eigentlich „die holländische" genannt werden müsse. Zur Begründung dieser Behauptung berufen sie sich auf die von dem holländischen Arzte, Amman, verfasste Schrift: „Surdus loquens". Sie vergessen dabei aber, dass die Spanier einen gleichen Anspruch durch Hinweisung auf das Werk von Bonet begründen könnten. Jeder Sachverständige wird gern einräumen, dass Amman's Schrift als die vorzüglichste Grundlage der neueren Anweisungen zum Unterrichte im mechanischen Sprechen zwar grossen Werth hat und behält; er wird aber auch geltend machen, dass eine solche Anweisung streng genommen eben so wenig Anspruch darauf hat, eine Methodik des Tbst.-Unterrichts genannt zu werden, wie eine Anleitung zum mechanischen Schreiben ihn haben dürfte. So wichtig Sprechen und Schreiben für den Sprachunterricht ist, so betrifft beides doch nur die Gestaltung der Gefässe, in deren Füllung die eigentliche Aufgabe des Unterrichts besteht.

für den Sprachunterricht im Besondern in sich. Wollte man diese Aufgabe dennoch als ein methodisches Moment betrachten und darin sogar das Charakteristische der deutschen Methode erkennen, wie es von Vielen geschehen ist und jetzt noch geschieht: so würde man unsere Methode wenigstens mit gleichem Rechte die spanische, holländische, englische, alt-französische nennen können, denn in den Schriften von Bonet, Amman und Wallis ist nicht nur dieselbe Anforderung an den Unterricht der Tbst. gemacht, sondern zugleich mehr oder weniger eingehende Anweisung zur Betreibung des Sprechunterrichts gegeben. Von Pereira und Deschamps aber ist bekannt, dass sie ihre Schüler ebenfalls grundsätzlich im Sprechen unterrichteten und gerade deshalb de l'Epée's Theorie angriffen.

Dass die Aufnahme und Betreibung des Sprechunterrichts das Kriterium der deutschen Methode nicht sein kann, dafür sprechen ausser manchem Andern die Verwahrungen verschiedener Tbst.-Anstalten. So behauptet z. B. Guyot in seinem Berichte über die Tbst.-Anstalt zu Groningen vom Jahre 1860 abermals, was er schon im „Organ" 1859, Nr. 2. p. 30 erklärt, „dass auch in seinem Institute von Eröffnung desselben an (?) die Lautsprache niemals verworfen, sondern bei jedem Schüler gebraucht worden sei", und in dem Pariser Institute hat neuerlich auch der Sprechunterricht nach langer gänzlicher Verbannung Aufnahme gefunden: dennoch verwahrt sich nicht allein Guyot, sondern auch das Pariser Institut auf das Bestimmteste gegen die Annahme, als sei von ihnen die deutsche Unterrichts-Theorie und Praxis adoptirt worden, und die meisten deutschen Lehrer würden wenigstens *jetzt* noch immer gleichfalls gegen jene Annahme protestiren und das mit vollem Rechte; denn jedenfalls wird die deutsche Schule *nicht allein* oder *vornehmlich* durch die Anerkennung der oben genannten Aufgabe, sondern durch die ihr eigene *Theorie des gesammten Unterrichts*, die deutsche Methode aber nicht durch die Betreibung des Sprechunterrichts, sondern durch die eigenthümliche Auffassung und Behandlung sämmtlicher Lehrgegenstände charakterisirt.

Da sich in dem Heinicke'schen Nachlasse keine Spur von einem allgemeinen Unterrichtsplane, von einem Lehrgange für

den Sprach- und anderweiten Unterricht, von Bezeichnung des Umfanges und der Begrenzung des Lehrstoffes vorfindet; auch die durch die Tbstummheit bedingten mannigfachen Eigenthümlichkeiten der Schüler, wodurch die Gestaltung und die Behandlung des Unterrichts so wesentliche Einwirkungen erfährt, in Heinicke's Schriften keine Erwähnung gefunden haben: — so waren die Gründer und Leiter der neu entstehenden Tbst.-Anstalten auf sich selbst angewiesen, also genöthigt, sich ihre Theorie und Praxis zur Lösung der gestellten Aufgabe nach Massgabe ihrer pädagogischen und didaktischen Einsicht selbst zu construiren. Dieselbe gestaltete sich daher in der divergirendsten Weise. Schon ein Blick auf die allerdings spärliche Literatur des Gegenstandes bis in die Mitte der dreissiger Jahre beweist dies hinreichend. Man vergleiche nur die Anweisungen und Methodenbücher von Alle, Reitter, Daniel, Hensen, Mücke, Schwarzer, Scherr: und man wird sich überzeugen, wie sehr man über Zweck und Mittel auseinander ging, wenn auch in der Anordnung des Sprachunterrichts insofern eine Uebereinstimmung Statt fand, als man wie im Sprachunterricht der gelehrten Schulen den grammatischen Gang wählte. Noch greller würde sich diese Divergenz herausstellen, wenn man im Stande wäre, das Unterrichts-Verfahren in jener Zeit in den einzelnen deutschen Instituten seinen Hauptzügen nach neben einander zu stellen. Mehrere Jahre später konnte man noch deutlich erkennen, auf wie verschiedenen Wegen das Ziel verfolgt wurde, und wie man dabei doch auf deutschem Grunde sich zu bewegen meinte. Alle die geraden und krummen, wohlangelegten und rohen, festen und morastigen Pfade, auf welchen die deutschen Lehrer sprechend oder schreibend, gestikulirend oder fingernd mit ihren Schülern wandelten, wurden für die „deutsche Methode" ausgegeben und es würde sehr übel vermerkt worden sein, wenn man ihnen dies Prädikat abgesprochen hätte.

Selbst in dem Berliner Institute verleugnete man nach dem Tode von Eschke wenigstens thatsächlich die früher geltenden Grundsätze. Es ist genügend bekannt, dass an die Stelle des mündlichen Ausdrucks die Schrift und das Fingeralphabet getreten, dass die Geberdensprache das fast ausschliesslich angewandte Unterrichtsmittel geworden war. Wenn auch die Sprech-

übungen nicht gänzlich aufgegeben waren, so beschränkten sich dieselben doch merkwürdigerweise auf einige Stunden in der Elementarklasse. Der Ertrag derselben ging in den nachfolgenden Klassen wieder verloren, da man hier nirgends Anwendung davon machte und sie noch weniger fortsetzte. Unter solchen Umständen ist es natürlich, dass die Zöglinge des Instituts in der Lautsprache kein Verkehrsmittel für ihre spätere Lebenszeit gewannen [1]).

In Leipzig hatte das französische Unkraut den deutschen Weizen gleichfalls so überwuchert, dass man ihn nur noch sporadisch vorfand, ja dass man sogar von hier aus diejenigen Lehrer der blossen Abrichtung zieh, welche sich der so hochwichtigen Aufgabe bewusst waren, ihre Schüler für den mündlichen Verkehr mit andern Menschen zu befähigen und darum dem Sprechen und Ablesen vom Munde die gebührende Zeit widmeten, auch in ihrem Unterrichte zur Pflege beider Geschicklichkeiten Anwendung davon machten.

Wenn dies in den beiden Musterinstituten für das deutsche Unterrichtssystem geschehen konnte, so wird es nicht befremden, dass man in jener Zeit einer verhältnissmässig nicht geringen Anzahl von Directoren und Lehrern deutscher Tbst.-Anstalten begegnete, welche sich für echte Jünger Heinicke's hielten und doch in ihrer Praxis kaum noch Spuren seines wahrscheinlich inne gehaltenen Unterrichts-Verfahrens erkennen liessen; dass sich andere sogar offen zu den Ansichten de l'Epée's bekannten, nachdem sie durch die mehrfach erwähnte Schrift von Neumann mit dessen Unterrichts-Grundsätzen bekannt geworden waren.

Dieses Verschwimmen und Verschwinden des Deutschen und der allmählige Uebergang zu der französischen Praxis erklärt sich, wie bereits angedeutet, zunächst und zumeist allerdings aus dem Mangel einer genügenden Grundlage, auf welcher weiter

[1]) Der Director Grasshoff, dem noch eine dunkele Erinnerung an die Unterrichtsweise von Eschke geblieben zu sein schien, war nicht im Stande, das in den Mittelklassen gänzlich Versäumte in der Oberklasse mittelst seines „Stabensystems" innerhalb einiger Viertelstunden nachzuholen.

fortgebaut werden konnte. Es haben aber auch noch andere Umstände nicht unerheblich dazu beigetragen. Welches diese Umstände gewesen, wird sich aus der nachfolgenden Charakteristik des Zustandes ergeben, in welchen die Anstalten allmählig gerathen waren.

In Folge der klösterlichen Absperrung der Tbst.-Institute, die, wie bereits bemerkt, zum Theil von Vater auf Sohn, resp. Schwiegersohn, übergegangen waren, und in denen nicht selten ausser dem Vorsteher Kreti und Pleti ganz nach Gefallen sein Wesen trieb, war die überhaupt noch sehr dürftig entwickelte Tbst.-Unterrichtskunst in Deutschland ziemlich erstarrt, hie und da sogar gänzlich in Verfall gerathen und zu einer handwerksmässig betriebenen Schablonenmalerei geworden. Man verstösst nicht gegen die Wahrheit, wenn man behauptet, dass der Geist, welcher die Gründer der Anstalten getrieben hatte, nicht auf ihre Nachfolger übergegangen war, dass aus den Vätern Stiefväter, ja zum Theil blosse Nutzniesser oder Speculanten geworden waren, welche ihre Lust und Liebe zur Sache, ihre Fürsorge für das Wohl der Anstaltsangehörigen, ihre innere Befriedigung an den Tag legten, wie Polizeidiener, die in ihrem Dienste begriffen sind; dass die Lehrer der Tbst.-Institute, grossen Theils ohne alle pädagogische Vorbildung und nur handwerksmässig für ihren speciellen Beruf zugestutzt, blind eine Methode anwandten, welche ihnen, als ein Familiengeheimniss durch Tradition zugekommen, und, als eine „specifische“ erprobt, vorgezeichnet worden war; dass sie, um ihre Armseligkeit zu verbergen, sich völlig abgeschlossen und vornehm ignorirten, was auf pädagogischem Gebiete Pestalozzi und andere Pädagogen für die Vervollkommnung des Elementarunterrichts gethan hatten. Besondere Hülfsmittel existirten weder für die Lehrer, noch für die Hand der Schüler, und was später aus dieser Handwerksschule hervorging, lieferte meistens den Beweis für den gerügten Stillstand und die dabei eingetretene Verrottung. Der wesentliche Zweck der Tbst.-Institute: Vorbereitung ihrer Schüler für den Verkehr im gewöhnlichen Leben — war hin und wieder so völlig in Vergessenheit gerathen, dass es kaum noch befremden kann, im Jahre 1820 den Director des Berliner Instituts, Grasshoff, in einer besondern

Schrift [1]) mit dem Vorschlage hervortreten zu sehen, „die Tbst. nach erlangter Schulbildung in besondern Tbst.-Colonien zu vereinigen.“ Denn, was die von Heinicke begründete „deutsche Schule“ charakterisiren sollte: sorgfältige Pflege und Ausbildung der Lautsprache und der Fertigkeit im Ablesen vom Munde der Sprechenden, dadurch aber Befähigung zum gewöhnlichen Verkehr mit Hörenden durch die Sprache, — war, wenn auch nicht immer grundsätzlich, so doch thatsächlich theils aus Bequemlichkeit, theils aus Mangel an Lehrgeschicklichkeit fast gänzlich aus den deutschen Tbst.-Anstalten verschwunden. Dagegen hatte die von Heinicke stets so entschieden bekämpfte Anwendung des absonderlichen Verständigungsmittels, welches de l'Epée und nach ihm die „französische Schule“ adoptirt, nämlich: die künstlich ausgebildete Geberdensprache, desgleichen der ausschliessliche Gebrauch der Schriftform im Unterrichte, — auch in den deutschen Anstalten dermassen um sich gegriffen, dass Mr. Day, ein sehr gründlicher Kenner und entschiedener Verehrer der „französischen Tbst.-Unterrichts-Methode“ noch 1845 in seinem Reiseberichte [2]) erklären konnte: „Trotz eingehender Besprechung mit den Lehrern, trotz sorgfältiger Beobachtung ihres Unterrichts-Verfahrens, trotz des umfassendsten Studiums der vorhandenen Schriften ist es mir kaum möglich geworden, den specifischen Unterschied der Theorie und Praxis in den älteren deutschen Instituten von derjenigen der sogenannten französischen Institute aufzufinden.“ Das Deutsche in der „deutschen Methode“ war fast gänzlich verloren gegangen, und somit erklärt es sich auch, dass der sonst zwischen den beiden verschiedenen Schulen bestandene Streit völlig aufgehört hatte.

Dem Publikum gegenüber waren die Tbst.-Anstalten der Hauptstädte zu Schaubuden und Raritätenkasten geworden, die an bestimmten Tagen der Woche den Neugierigen und Schaulustigen zum Amüsement und zur Bewunderung geöffnet wurden,

[1]) „Beitrag zur Lebenserleichterung der Tbst. durch Gründung einer Tbst.-Gemeinde. Berlin, 1820.“

[2]) Twenty-sixth annual report and documents of the New-York institution for the instruction of the deaf and dumb. New-York. 1845.

und doch gewöhnlich nichts als Plunder vorführten, der nur durch geheimnissvolle Verschleierung und die versteckten Actionsfäden das blöde Auge der Gaffer zu täuschen vermochte, den verständigen Beobachter aber mit Widerwillen erfüllte und die von jeher bestandenen Vorurtheile gegen die Tbst. und gegen die ihnen gewidmeten Bildungs-Anstalten conservirte.

Was die Leistungen der Anstalten an ihren Zöglingen betrifft, so entsprachen dieselben nur ausnahmsweise der langen Bildungszeit von 10, 12 bis 14 Jahren und dem dadurch verursachten enormen Kostenaufwande. Die wenigen aus jener Zeit rühmlich bekannt gewordenen Zöglinge deutscher Institute waren gleichsam die Meisterstücke derselben. Dem besten, d. h. hier dem bequemsten Materiale entnommen und mit ausnahmsweiser Sorgfalt behandelt, erhielt man sie den Anstalten auf die Dauer, indem man sie als Lehrer verwendete, um sie gelegentlich auch wieder als Schüler auftreten zu lassen und mit ihnen zu brilliren.

Zur Vervollständigung dieser Charakteristik möge hier noch eine Stelle aus einer früheren kleinen Arbeit [1]) Platz finden. Es heisst daselbst: „Denke ich an meine Wanderjahre zurück, in denen ich als junger Lehrer die damals berühmten Musterinstitute aufsuchte, um zu lernen, wie man es anderwärts trieb: so drängt sich meiner Erinnerung zunächst die höchst lächerliche Geheimnisskrämerei und Jalousie der Anstalts-Vorsteher, jener Zeit auf. Es ist sonst gebräuchlich, dass der Zunftgenosse, wenn er den Handwerksspruch hergesagt, auch Zutritt zur Werkstatt findet. Nicht so in jenen Musterinstituten. Bitten fruchteten in der Regel Nichts. Erst wenn man mit öffentlicher Rüge der Inhumanität und Engherzigkeit drohte, wurde verdriesslich die Pforte geöffnet, der Fremdling aber mit einem Misstrauen beobachtet, als wäre er ein französischer Militair in einer deutschen Festung. Ja, es war sogar gewöhnlich, dass man, wie in den Freimaurerlogen, wenn die „Schwestern“ und andere Uneingeweihte zugelassen sind, nicht nur die verrätherischen Hefte und sonstigen Hülfsmittel beseitigte, sondern auch die

[1]) „Die Verbindung von Tbst.-Anstalten mit Schullehrer-Seminarien.“ Brandenb. Schulblatt 1858, Heft 7 u. 8. S. 434 u. 435.

Arbeit änderte, um nur ja keinen Einblick in das gewöhnliche Treiben zu gewähren. Der Eintritt in eine dieser Musteranstalten, der mir nach langem Parlamentiren gestattet wurde, versetzte mich unwillkürlich in die Zeit der Alongenperücken. Da sass so ein Herr Magister, der, obgleich er sich seiner deutschen Abkunft rühmte, ja als den Repräsentanten par excellence der deutschen Schule gerirte, doch mit der langen französischen Perücke, der sehr ausgebildeten Geberdensprache, angethan war und auch seine Schüler damit ausstattete. Anstatt mit Rücksicht auf das äussere und innere Bedürfniss seine Schüler einfach gehen, d. h. sich frei in der Sprache bewegen zu lehren, legte er ihnen von vorn herein die Zwangsjacke der Grammatik an, die gar keine Denk- und Sprechfreiheit gestattet, und führte sie, wie ein französischer Tanzmeister seine Schüler vom einfachsten Pas bis zur Menuet, vom ersten bis letzten § der Grammatik hindurch, voraussetzend, dass dann die Sprache gelehrt sei. Die einzelnen Begriffe wurden mit einer Sorgfalt secirt, wie die verschiedenen Stücke eines Cadavers von dem Professor der Anatomie, das praktische Bedürfniss, die Forderungen des Lebens aber dabei wenig oder gar nicht berücksichtigt. Obgleich die Pflege der Lautsprache mit zum Wesen der deutschen Tbst.-Unterrichts-Methode gehört, wurde beim Unterrichte fast nur geschrieben; wo aber auch die Schüler einen Versuch machten, sich hörbar auszudrücken, da vernahm man höchstens eine Melodie, aber keinen Text. Wie ein Tanzmeister seine Tanzbären in die hintersten Reihen postirt, um sie dem Auge des Zuschauers zu entziehen, so auch der gelehrte Herr Magister seine Schwächlinge. Nur was er mit seiner Blendlaterne in der Hand sichtbar machen wollte, beleuchtete er. An Anstaunen und Bewunderung gewöhnt und von der eigenen Untrüglichkeit und Würde ganz durchdrungen, wurde jede noch so bescheidene Frage nach dem Grunde des Verfahrens und der sich bietenden sonstigen Erscheinungen in der Anstalt als Anmassung mit Entrüstung zurückgewiesen. — Geblendet und unbefriedigt ging ich, und nach mir so mancher Andere, von dannen. Der Zweck, warum ich kam, wurde nicht erreicht, denn das Unterrichts-Geheimniss blieb sorgfältig bewahrt." —

9) Jägers Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts.

Ein bedeutender Fortschritt zum Besseren, eine Aufrüttelung und Ernüchterung der deutschen Tbst.-Lehrer nach langem Schlafe, eine grössere Klarheit über Zweck und Mittel des Tbst.-Unterrichts trat durch das Erscheinen der 1832 veröffentlichten „Anleitung zum Unterricht tbst. Kinder" von Jäger[1]) ein. Diesem gebührt das grosse Verdienst, zuerst in den 7 Abschnitten der Einleitung zu diesem Werke eine deutsche Tbst.-Unterrichts-Theorie in einfachen Zügen aufgestellt und den Lehrern dadurch, sowie durch seine Wörter- und Lesebücher brauchbare Hülfsmittel geliefert zu haben[2]). Wie dringend das Bedürfniss war, ergiebt sich schon aus der allgemeinen Verbreitung der Jäger'schen Anleitung in Deutschland. Trotz des relativ sehr beschränkten Abnehmerkreises konnte 1843 eine 2. Auflage davon erscheinen.

Die aufgestellten Unterrichts-Grundsätze sind im Wesentlichen folgende:

1) „Die Geberdensprache ist es, an welche der Lehrer die ganze weitere Bildung des Tbst. anknüpfen muss. Von ihr geht er aus, aber in der Absicht, sie nach und nach entbehrlich zu machen." (S. 10 der Einleitung.)

2) „So unentbehrlich die natürliche Geberdensprache ist, so entbehrlich und sogar schädlich ist dagegen die sogenannte künstliche Mimik." (S. 12.)

3) „Laut und Schrift sind für den Tbst. nöthig, wenn gleich der Laut für ihn niemals Laut wird." (S. 12.)

4) „Die für ihn (?) erfundene Fingersprache ist bei seinem Unterrichte wegzulassen." (S. 14.)

5) „Hat der Schüler einmal sprechen und das Gesprochene an den Lippen ablesen gelernt, so redet man mit ihm in und

[1]) Dr. Victor August Jäger als Pfarrer in Köngen (Württemberg) am 29. August 1864 gestorben.

[2]) Eine gleiche Anerkennung der Verdienste Jägers um den Tbst.-Unterricht spricht sich in den Aeusserungen Schöttle's auf der 1864 zu Esslingen Statt gefundenen Tbst.-Lehrer-Versammlung aus. (Siehe den Protokoll-Bericht: „Organ" 1865. Nr. 7. S. 107 u. 108.

ausser dem Unterrichte nicht mehr in seiner Geberdensprache, sondern mündlich und nimmt nöthigenfalls das Schreiben zu Hülfe." (S. 29.)

Da mit Sicherheit anzunehmen war, dass die von Jäger vorgezeichnete Unterrichts-Methode ihre Entstehung der Stellung des Verfassers als Vorsteher der Tbst.-Anstalt zu Gmünd verdankte und hier zu consequenter Anwendung und Durchführung gelangte: so erhielt dieses Institut auf längere Zeit eine besonders hervorragende Bedeutung und wurde nicht nur von deutschen, sondern auch von fremdländischen Tbst.-Lehrern zur Information aufgesucht, wenn auch Jäger mittlerweile sein Vorsteheramt aufgegeben hatte und der geistvolle Vertreter der deutschen Unterrichts-Theorie, Wagner, an seine Stelle getreten war.

Es ist ausser allem Zweifel, dass das Jäger'sche Werk, vielleicht schon unter dem Einflusse der oben erwähnten Anordnungen bearbeitet, den später eingetretenen völligen Umschwung in der Gestaltung des Unterrichts wesentlich unterstützt und gefördert hat, wenn es auch seiner ganzen Anlage nach mehr der älteren Zeit angehört und nur als ein glücklicher Uebergang zur neuern betrachtet werden kann.

Die völlige Umgestaltung des Tbst.-Unterrichts und der Anfang eines hoffnungsreichen Aufschwunges der ganzen Angelegenheit trat erst mit dem Streben nach Realisirung der Graser'schen Idee auf und ist als eine Wirkung der darauf gerichteten Massnahmen zu bezeichnen.

B. Wirkungen der oben erwähnten Massnahmen auf die Entwickelung der Unterrichts-Theorie und Praxis.

Indem man vom Jahre 1829 an eine Anzahl von Tbst.-Anstalten mit Schullehrer-Seminarien verband und statt der geschlossenen Institute blosse Schulen errichtete, wurde das Tbst.-Bildungs-Wesen gleichsam aus dem engen, abschliessenden, die äussere und innere Weiterentwickelung hindernden Asche ins freie Land gesetzt: gelangte es nämlich unter den Einfluss der allgemeinen Pädagogik, wurde zugleich der Anfang damit gemacht, es in das rechte Verhältniss zu dem Elementarschulwesen über-

haupt zu bringen und einer genaueren Controle der Schulbehörden zu unterwerfen; wurde eine grosse Zahl von Pädagogen und sonstigen Leuten in das Interesse desselben gezogen, die ihm sonst fern und fremd geblieben waren; schwanden allmählig die Vorurtheile gegen die Tbst. selbst und gegen die Tbst.-Anstalten; wurden die einen wie die andern mehr als sonst Gegenstand allgemeiner Theilnahme und Fürsorge, denn die Tbst.-Anstalten wurden leicht zugänglich und die Schüler derselben dem gewöhnlichen Leben nicht mehr entzogen.

Durch die verhältnissmässig nicht geringe Zahl junger Schul- und Predigtamts-Candidaten, denen die technische Leitung der neu errichteten Tbst.-Anstalten unter der Aufsicht der Seminardirectoren anvertraut wurde, kam neues Leben in die Tbst.-Lehrerwelt und in die ihnen überwiesene Angelegenheit. Hatten dieselben ihre specielle Vorbildung für den neuen Beruf auch sämmtlich in den älteren Instituten empfangen: so war doch einerseits ihre auf verschiedenen Seminarien und sonstigen Anstalten gewonnene allgemeine pädagogische Bildung eine zu gründliche, als dass sie blinde Nachtreter ihrer Lehrmeister werden konnten [1]; andererseits hatten diese Lehrmeister bei ihrer eigenen Armuth so wenig zu bieten vermocht, dass sich die Schüler, namentlich der Eigenthümlichkeit ihrer Aufgabe den Seminarien gegenüber, sofort auf sich selbst angewiesen sahen. Trotz der gemeinsamen Grundlage entwickelte sich deshalb ihre Theorie und Praxis unter den wesentlich andern Verhältnissen, unter denen sie ihre Thätigkeit auszuüben hatten, bald sehr divergirend von derjenigen der Mutteranstalten.

Von ganz besonderem Einflusse auf die Gestaltung der Unterrichts-Praxis war die Aufgabe, die Seminaristen zum Tbst-Unterricht in den Volksschulen zu befähigen; denn es lag darin nicht allein eine fortwährende und unabweisliche Forderung, diesen Unterricht in möglichste Uebereinstimmung mit dem gewöhnlichen Elementarunterrichte zu bringen und darum aller

[1]) Die mitunter ziemlich ernsten Differenzen zwischen den sogenannten Eleven und einzelnen der Anstaltslehrer verriethen zur Genüge, dass jene nicht gesonnen waren, sich mit hohlen Phrasen abspeisen zu lassen und sie bona fide anzunehmen.

unnöthigen Absonderlichkeiten in der Anordnung, im Verfahren und in den Hülfsmitteln zu entkleiden, sondern auch eine dauernde Hinweisung auf den Widerspruch zwischen der bis dahin in den Tbst.-Anstalten üblichen Unterrichts-Methode und den für den Elementarunterricht geltenden Grundsätzen, zwischen dem unverkennbaren Zwecke der Tbst.-Institute und den von ihnen angewandten Mitteln. Wenn darum auch jene Neulinge im Fache ihre Thätigkeit streng nach der empfangenen Anweisung begannen, kamen sich die meisten derselben mit dem überkommenen Apparate doch bald wie David vor, dem Saul sein Kleid angezogen, einen ehernen Helm auf das Haupt gesetzt, einen Panzer angelegt und sein Schwert umgegürtet hatte. Nach wiederholten Versuchen überzeugten sie sich von der Erfolglosigkeit ihrer Bemühungen eben so an den tbst. Schülern, wie an den hörenden (den Seminaristen), legten sie deshalb jene schwerfällige Rüstung ab, gingen sie in die Elementarschule, suchten sie hier geeignetere Mittel für ihre Zwecke auf.

Diejenigen unter ihnen, welche Augen und ein richtiges Verständniss ihrer Aufgabe hatten, fanden dort zwar keine Eselsbrücken, denen sie sich ohne Weiteres anvertrauen, — keine Schablonen oder Leisten, nach denen sie ihre Thätigkeit sofort ausüben konnten, — wohl aber das allgemeine und ideale Regulativ für ihre Schule, welche ja ihrer wesentlichen Bestimmung nach nichts weiter sein soll und kann, als ein — allerdings nur mattes und im verjüngten Massstabe ausgeführtes Abbild der Volksschule. Indem sie aber ihre Schulen nach diesem Muster gestalteten und das hier zur Anwendung Gebrachte cum grano salis übertrugen, überzeugten sie sich sehr bald, dass sie dabei ihr Ziel schneller und sicherer erreichten; fühlten sie sich befriedigter; fanden sie, dass auch ihre Schüler fröhlich gediehen, dass sie auch an den künftigen Volksschullehrern nicht vergeblich arbeiteten; hatten sie endlich auch die Genugthuung, dass sich die vorsprechenden Amtsgenossen anerkennend über die Leistungen der Schüler äusserten und das Gesehene auf die eigenen Anstalten zu übertragen bemüht waren.

Diese Emancipation und Reorganisation des Tbst.-Unterrichts ging natürlich zunächst in aller Stille vor sich und forderte ihre Zeit. Erst nachdem sie zu einem gewissen Abschlusse

gekommen, die Neuerer zur Klarheit über die leitenden Unterrichts-Grundsätze, über Zweck und Mittel, Ziel und Weg gelangt waren und sich zugleich von den günstigen Wirkungen der vereinfachten, naturgemäss und zweckentsprechend gestalteten Unterrichts-Methode überzeugt hatten, — traten Einzelne mit einer Kritik des Alten und mit ihrer eigenen Unterrichts-Theorie und Praxis in Zeit- und besonderen Schriften an die Oeffentlichkeit [1]). Andere gaben wenigstens ihre Zustimmung zu erkennen, oder trugen durch Beibringung eigenthümlicher Ansichten und Erfahrungen zu grösserer Vervollkommnung der Methodik bei [2]).

C. Die neu-deutsche (neu-preussische) Schule.

Auf die eben angedeutete Weise bildete sich allmählig eine besondere Schule, die ihre Anhänger bald auch in isolirten Anstalten z. B. in Köln, Gmünd, Zürich, Hamburg, Bremen etc. fand und im Gegensatze zu der bis dahin bestandenen „deutschen" die „neu-deutsche" genannt werden kann, von Mr. Day in seinem bereits erwähnten Berichte vom Jahre 1845 und auch von Andern aber die „neu-preussische" genannt wird.

a) Mr. Day's Charakteristik der neuen Schule im Vergleich mit den älteren deutschen Schulen.

Da man Mr. Day ausgezeichnete Beobachtungsgabe und Schärfe des Verstandes, gepaart mit gründlicher Sachkenntniss, somit also die nöthige Befähigung zur Beurtheilung zugestehen

[1]) Meinerseits ist dies zuerst in einer sehr eingehenden Kritik des im Jahre 1834 vom M. Reich in Leipzig erschienenen Werkes: „Der erste Unterricht des Tbst. etc., Leipzig, Voss" — Allgem. Schulzeitung (Darmstadt) 1835. Nr. 177 — 179; im Jahre 1838 in Diesterweg's Wegweiser, und 1840 in der „Anleitung zum Sprachunterricht tbst. Kinder. Essen. Bädeker." geschehen.

[2]) Nur ausnahmsweise ist es vorgekommen, dass Seminar-Tbst.-Lehrer im alten Geleise fortfuhren und in ihren literarischen Produkten die alte Theorie festhielten. Einen allerdings sehr eclatanten Beweis dafür liefert — —, doch wozu noch Makulatur kritisiren? il ne faut pas reveiller le chât qui dort.

muss: so möge hier Platz finden, was er auf Grund der im Jahre 1844 in Deutschland gemachten Beobachtungen über die deutsche Schule geäussert hat.

In der Verschiedenartigkeit derselben sind ihm dreierlei Richtungen erkennbar geworden. Er bezeichnet sie als

1) die sächsische Schule,

2) die württembergische Schule und

3) die neu-preussische Schule [1]),

und sagt darüber S. 116 und 117 seines bereits genannten Berichtes vom Jahre 1845 Folgendes:

„Die erste ist die älteste in Deutschland, diejenige, deren Grundsätze und Verfahren am meisten mit denen von Heinicke übereinstimmen [2]) Die Zahl der ihr angehörigen Lehrer ist sehr klein und Reich steht an der Spitze derselben.

„Die nächstälteste ist die württembergische Schule, als deren Begründer Jaeger betrachtet werden kann. Die Lehrer, welche seine Ansichten völlig adoptirt haben, sind ebenfalls nicht in grosser Zahl vorhanden und werden vornehmlich im südlichen Deutschland gefunden.

„Die Principien der neu-preussischen Schule sind von Hill aufgestellt worden. Ich fand eine Menge Lehrer, vornehmlich unter den jüngeren, welche diesen Ansichten huldigten und sie mit grossem Eifer auszuführen bemüht waren."

S. 135. 139 und 144 heisst es dann zur Charakteristik dieser drei Schulen:

„Der Fundamental-Grundsatz, welcher den praktischen Unterricht der sächsischen Schule kennzeichnet, dürfte nachfolgender sein: Lege den Grund und sammle das Material, bevor du zu bauen beginnst! Darnach macht es sich die Schule nicht zur Aufgabe, so früh als möglich Sätze

[1]) Diese Bezeichnung lässt sich nur dadurch rechtfertigen, dass die Grundsätze der „neu-deutschen Schule" zuerst von preussischen Seminar-Tbst.-Instituten aufgestellt worden sind.

[2]) Es dürfte sich diese Uebereinstimmung schwerlich nachweisen lassen. So nahe die ausgesprochene Vermuthung liegt, fehlt es doch nicht an Argumenten gegen dieselbe. Schon der Umstand, dass gerade die Reich'sche Unterrichtsweise der französischen am verwandtesten war, spricht gegen jene Annahme.

schreiben zu lassen; sie schiebt dies im Gegentheil absichtlich hinaus, um den Schüler durch Pantomime an Denken, Vergleichen und Beurtheilen zu gewöhnen, kurz, um seine Gedankensphäre zu erweitern. Es werden ihm also lange Listen von Wörtern zum Lernen übergeben, um sein Gedächtniss zu üben. Die Erklärung dieser Wörter geschieht durch Geberdenzeichen, um dadurch die Unterscheidungskraft des Schülers zu steigern."

„Die württembergische Schule stimmt hinsichtlich des Gebrauchs der Zeichen in der Hauptsache mit der sächsischen Schule überein, obgleich sie, so weit ich Gelegenheit hatte, dies zu beobachten, einen etwas beschränkteren Gebrauch von diesem Mittheilungsmittel macht. Sie stimmt ferner mit jener Schule darin überein, dass sie die Schüler an der Hand der Grammatik in die Sprache einführt. Beide Schulen differiren aber sehr bedeutend in der Ausführung. Anstatt wie die erste lange Listen einfacher Wörter zu lehren, hält die zweite dies für eine unnütze Belastung des Gedächtnisses und ist dagegen in Uebereinstimmung mit den Lehrern des Instituts zu New-York bemüht, die Wörter so früh als möglich in Sätzen einzuführen und glaubt, dass der volle Sinn und Gebrauch der Wörter am sichersten in Verbindung mit andern Wörtern erschlossen wird."

„Die neu-preussische Schule unterscheidet sich von den andern durch den Werth, welchen sie dem Sprechen und dem Ablesen vom Munde beilegt. Diesen Unterrichtszweigen widmet sie darum auch viel mehr Aufmerksamkeit, als dies seitens der andern Schulen geschieht. Das Princip, auf welchem der Sprachunterricht beruht, ist, die Tbst. wie die hörenden Kinder in die Sprache einzuführen; ihnen also in allen Fällen zunächst das Bedürfniss der Wörter fühlbar zu machen und sie durch vielfache Wiederholung der Wörter zum Gebrauche derselben zu befähigen. Die Lehrer dieser Schule suchen darum die Weise auf, in welcher hörende Kinder sprechen lernen, um dieselbe so weit wie möglich inne zu halten."

Seit jener Zeit, aus welcher Mr. Day berichtet, sind wieder 20 Jahre vergangen, eine Zeit, in der sich die neu-deutsche Theorie nicht allein mehr und mehr ausgebildet und geläutert, sondern auch immer mehr Anerkennung und Aufnahme verschafft hat.

b) Weitere Charakteristik der neu-deutschen (neu-preussischen) Schule.

Es kann hier natürlich nicht meine Absicht sein, die Theorie dieser Schule nach ihrer gegenwärtigen Gestalt im Gegensatze zu der Theorie der ältern deutschen Schulen vollständig aufzustellen: wohl aber dürfte es sich rechtfertigen lassen, wenn ich versuche, die von dem Amerikaner gegebene sehr einseitige Charakteristik in Etwas zu vervollständigen und dabei zugleich den Einfluss anzudeuten, welchen die neu-deutsche Schule nach und nach auf die Gestaltung des Unterrichts in den deutschen und ausserdeutschen Tbst.-Anstalten ausgeübt hat.

Wer genügend informirt ist und nicht geradezu ungerecht sein, offenbare Thatsachen leugnen will, muss dieser Schule folgende Zugeständnisse machen:

1) Sie hat die eigentliche Aufgabe der Tbst.-Institute richtiger erkannt und bestimmter ausgesprochen als dies von der älteren Schule geschehen ist.

Dass diese Aufgabe keine andere sein könne, als den Tbst. die Volksschule zu ersetzen und ihnen also im Wesentlichen dasjenige zu gewähren, was die hörenden Kinder aus der Elementarschule für's Leben mitbringen sollen, daran dachte man sonst kaum. Die Eitelkeit der Lehrer sträubte sich gegen diese Parallele und thut es leider hier und da noch. Die sonst beliebten und gepflegten Affenkünste sind aber doch allmählig aus den Tbst.-Anstalten ziemlich verschwunden; nur die Zucht von Paradepferden für die öffentlichen Aufführungen ist noch nicht gänzlich abgeschafft worden.

2) Der Unterrichtsbetrieb hat sich unter ihrem Einflusse wesentlich vereinfacht, ist von ihr in möglichste Uebereinstimmung mit dem Verfahren in der Elementarschule gesetzt worden.

Während sonst der Fremde auch beim Eintritte in eine deutsche Anstalt sogleich inne wurde, dass er sich in einem Tbst.-Institute befand, kommt es jetzt vor, dass er noch nach der Tbst.-Anstalt frägt, nachdem er dem Unterrichte in derselben bereits einige Zeit beigewohnt hat. Er meint in einer gewöhnlichen Volksschule zu sein, da weder der Lehrstoff, noch die Behandlung desselben, noch endlich das gegenseitige Verstän-

digungsmittel zwischen Lehrer und Schülern etwas wesentlich Abweichendes erkennen lässt [1]).

3) Indem sie den Lehrstoff nach Fähigkeit und Bedürfniss der Schüler sorgfältiger auswählt und begrenzt, angemessener behandelt und die zu Gebote stehenden Unterrichts-Mittel zweckentsprechender anwendet; hat sie der Schulbildung ihrer Zöglinge grösseren praktischen Werth und zwar für die Lebensdauer verschafft.

Anstatt den Anforderungen des gewöhnlichen Lebens Rechnung zu tragen und die Zöglinge für die Verhältnisse, aus denen sie kommen und denen sie auch später wieder angehören, auszubilden, ihnen, so zu sagen, das tägliche Brot, einen entsprechenden Hausrath und einen Beutel voll gangbarer Münze für die Lebensreise mitzugeben: traktirte man diese geistig Armen und Schwachen mit der verrufenen Schulweisheit, die sich höchstens bei Prüfungen bewährt, stattete man sie mit allerlei Leckereien, einem Kasten voll Raritäten aus fremden Ländern und mit Münzsorten aus, die im gewöhnlichen Verkehre keine Geltung haben. Kurz, sie lernten, wie viele unserer Bürgermädchen, alles Mögliche, nur das nicht, was ihnen in ihrer künftigen bescheidenen Stellung vor Allem Noth thut.

Gleichzeitig vermeidet die neu-deutsche Schule bei dem Streben nach verständiger Begrenzung und Beschränkung des Unterrichts-Stoffes, sich an ihren Schülern durch Ueberladung und übermässige Beanspruchung zu versündigen. Weit von dem Glauben entfernt, dass sie in der kurzen Schulzeit Alles zu geben und anzueignen vermöchte, was die Schüler brauchen, um davon wie von einem todten Kapitale zehren zu können, sucht sie denselben vielmehr neben einem zinsfähigen mässigen Anlage-Kapitale die Kräfte für die Vermehrung dieses Kapitals und seines Zinsertrages zu verschaffen. Es kommt ihr demnach nicht allein auf die Ausrüstung an, sondern darauf, dass dieselbe als eine in lebendigem Strome begriffene eben so der Gegenwart wie der Zukunft entspreche. Ihre positive Forderung ist: treue Pflege alles dessen, was das Leben in der Gemeinschaft mit Hörenden und die gedeihliche Fortbildung aus der Stufe der Gegenwart

[1]) Natürlich nur in den höheren Classen.

zu der der Zukunft erheischt. Dagegen scheidet sie alles das aus, was keinen bleibenden Werth hat und nur als vergänglicher Flitterstaat betrachtet werden kann.

4) Mit Rücksicht auf das Bedürfniss finden die dem Bildungszwecke widersprechenden, die abschliessenden und zu Täuschungen aller Art dienlichen und wirklich häufig verwandten Verständigungsmittel: Fingeralphabet und künstlich ausgebildete Geberdensprache, in den Anstalten der neuen Schule keine Aufnahme, während sie wenigstens in einigen deutschen „Muster-Instituten" der alten Schule noch immer floriren und als nothwendige Requisite betrachtet werden [1]).

5) So entschieden die neu-deutsche Schule die Anwendung der genannten künstlichen Verständigungsmittel zurückweist, eben so entfernt ist sie davon, der Geberde resp. der Geberdensprache die ihr gebührende Stellung im Unterrichte der Tbst. streitig zu machen und den Gebrauch derselben absolut auszuschliessen.

Welchen Werth diese Schule auf die natürliche Geberdensprache legt, welchen Gebrauch derselben sie für gerechtfertigt hält; darüber haben sich mehrere ihrer Vertreter zu wiederholten Malen des Weiteren ausgelassen [2]). Wenn gleichwohl von verschiedenen Seiten her, und zwar noch in neuester Zeit [3]), behauptet worden ist: „die deutsche (neu-deutsche) Schule unterrichtet, wenigstens vorgeblich, ihre Zöglinge mit Umgehung aller Geberdenzeichen ausschliesslich mittels der Laut- oder Mundsprache" —: so verräth sich darin entweder eine unverzeihliche

[1]) Wenn Hr. R in B, durchdrungen von dem Gefühle seiner Meisterschaft in der Handhabung dieser absonderlichen Verständigungsmittel, behauptet, dass dieselben in den Seminar-Tbst.-Anstalten nur darum keine Aufnahme gefunden, weil die Leiter derselben sie nicht anzuwenden vermögen; so dürfte er dazu kaum in höherem Masse berechtigt sein, als derjenige, welcher versichern wollte, dass die Perücken nur darum ausser Gebrauch gekommen, weil die Coiffeure heutiger Zeit sie nicht mehr anzufertigen verstehen.

[2]) Unter Anderen die im Jahre 1846 und 1847 zu Esslingen und Pforzheim versammelten Tbst.-Lehrer; 1861 noch besonders Schöttle. Siehe „Organ" 1861. Nr. 6—8.

[3]) Siehe den III. Prüfungsbericht der Tbst.-Lehr-Anstalt zu St. Pölten. 1864. S. 8.

Faselei, die ohne vorangegangene Information nach Hörensagen urtheilt, oder eine Böswilligkeit, gegen die alles Demonstriren nichts hilft, da es ihr nur darauf ankommt, zu discreditiren, sich also auch nicht scheut, zur Unwahrheit zu greifen, wenn die Wahrheit ihrem Zwecke nicht entspricht. Wer nur einigermassen mit der Fachliteratur bekannt ist und die Augen nicht absichtlich schliesst, muss zugestehen, dass sich für die oben ausgesprochene Behauptung wenigstens in den Erklärungen der neuen Schule nicht der geringste Anhalt vorfindet.

Wo sich ihr irgend Veranlassung dazu geboten, hat sie sich stets entschieden gegen die absolute Ausschliessung der Geberdensprache erklärt und diese Forderung als eine pädagogische Verirrung bezeichnet, die höchstens in der Theorie einzelner Phantasten, aber niemals in der Praxis derselben mehr als vorübergehend Platz greifen könne.

Für gerechtfertigt hält sie dieses Urtheil durch folgende Argumente:

1) Man soll nichts verlangen, was wider die Natur streitet.

2) Die Verbannung der Geberdensprache aus den Tbst.-Anstalten resp. aus dem Unterrichte in denselben erweist sich als eine Unmöglichkeit.

3) Sie widerspricht den Regeln einer gesunden Pädagogik.

4) Sie würde, wo sie durchgeführt werden sollte, eine grausame Versündigung am Geistesleben der Tbst. und an ihrer geistigen Entwickelung in sich schliessen.

5) Es lässt sich kein haltbarer Grund dafür anführen, wohl aber sprechen sehr viele Gründe dagegen.

Zur näheren Begründung dieser Argumente noch Einiges:

ad 1. Es streitet wider die Natur, dem Tbst. die Anwendung des Mittels zu versagen, dessen sich selbst die Hörenden von Natur zur Verständigung bedienen, wodurch aber jener bis zu seinem Eintritt in die Anstalt sein Denken, Fühlen, Wollen unwillkürlich und fast ausschliesslich ausgedrückt hat, mit seinen Angehörigen in geistigen Verkehr getreten ist. Es ist ein Unsinn, ihn so lange zum Schweigen zu verurtheilen, bis er in den Stand gesetzt, sich mündlich auszudrücken.

ad 2. Nach dem alten Sprichworte: naturam furca expellas etc. pflegen die Versuche, die Natur mit der Mistgabel

auszutreiben, nicht zu gelingen. So lange die Tbst. keine andere als die Geberdensprache besitzen, werden sie ihre Gemüthsstimmung, ihre Wünsche und Gedanken stets, man kann sagen unwillkürlich, in der Haltung und in der Bewegung des Körpers, im Blicke und in den Gesichtszügen, also mit einem Worte in Geberden zu erkennen geben. Wollte man ihnen die Hände auf den Rücken binden, so würden sie Organe genug behalten, ihr Inneres an ihrem Körper zu einem Aeusseren, Sichtbaren zu machen.

Auch im Unterrichte lässt sich die Geberdensprache nicht umgehen. Selbst das sehr gehaltlose Zugeständniss: „Es ginge wohl, aber es geht nicht!" würde schon zu viel einräumen; denn wollte der Lehrer seine Schüler auch nur wie Staare zum Sprechen abrichten, oder Schreibmaschinen aus ihnen bilden: so würde dies ohne Anwendung von Geberdenzeichen nicht möglich sein.

ad 3 — 5. Jede gesunde Pädagogik fordert, sich zu dem Schüler hinabzulassen, um ihn zu sich heraufzuziehen, von dem auszugehen, an das anzuknüpfen, was er mitbringt. Auch der tbst. Schüler tritt nicht als tabula rasa in die Schule. Auch er bringt einen, wenn auch verhältnissmässig geringen Schatz von Vorstellungen, Beobachtungen, Erfahrungen und positiven Kenntnissen mit. Dies Alles, seine gesammte materielle und formelle Geistesbildung offenbart sich wie bei jedem Menschen in seinem Verhalten, im Besondern aber in seiner Sprache. An diese ist folglich der Lehrer zunächst gewiesen, wenn er das vorhandene Material nicht unbenutzt lassen will. Die Pädagogik fordert, dem Schüler die geistige Nahrung in der seiner Natur entsprechenden Weise zu übermitteln, ihn zur Aeusserung seiner Gedanken zu ermuntern und somit seine geistige Entwickelung und seine Freudigkeit beim Unterrichte zu fördern, ihn geistig frei zu machen, über der intellectuellen Bildung die sittliche nicht zu versäumen. Dies ist bei Tbst. nur ausführbar, wenn man sich des Mittels bedient, das in ihre Seele zu dringen vermag, in derselben bereits eine Macht gewonnen hat, nämlich der Geberdensprache.

Diese Natursprache aus dem Unterrichte der Tbst. verbannen und nur der Lautsprache Anwendung gestatten, hiesse, sich

eines goldenen Schlüssels bedienen, welcher die Thür nicht aufschliesst und den eisernen unbenutzt lassen, der sie wohl öffnen könnte; hiesse, ihn geistig knebeln, ihn wie einen Fisch aus dem Wasser aufs trockene Land versetzen, dem Kranken die nothwendige Wassersuppe versagen und dafür wie dem Gesunden Beef-steak und Lagerbier reichen; hiesse, ihn höchstens abrichten, aber nicht geistig und sittlich ausbilden. Welcher Pädagoge könnte sich damit einverstanden erklären, die sittliche und religiöse Ausbildung so lange hinauszuschieben, bis sie durch die Lautsprache vermittelt werden könnte?

Mögen die Tbst.-Anstalten immerhin die Aufgabe haben, ihre Schüler zum Verkehre mittelst der Lautsprache zu befähigen, mag man auch zugeben müssen, dass die Anwendung der Geberdensprache in mancher Beziehung nachtheilig auf die Sprachbildung der Tbst. einwirkt: die Tbst.-Anstalten sind keine blosse Sprachschulen; ihr Zweck ist ein viel umfassenderer und den Forderungen ihres Gesammtzweckes haben sie Rechnung zu tragen. Macht dieser Gesammtzweck die Anwendung der Geberdensprache in gewissem Masse nothwendig, so gefährdet und schädigt man durch ihre völlige oder allzu frühe Ausschliessung, durch ihre allzu beschränkte Verwendung das Ganze zu Gunsten eines Einzelnen.

Auch ich habe mich in meinen Auslassungen über Wesen, Werth und Weise der Anwendung des in Rede stehenden Unterrichtsmittels stets, und wie ich glaube, unzweideutig in diesem Sinne ausgesprochen[1]). Ich erkenne in der natürlichen Geberde resp. Geberdensprache:

1) eine der beiden dem Menschen von der Natur verliehenen und allgemein verständlichen Ausdrucksformen des

[1]) Siehe meinen „Leitfaden" 1. Aufl. 1838. S. 12—14. — 2. Aufl. 1850. S. 23 - 25. — Meine „Anleitung zum Sprachunterricht" 1840. Cap. III. S. 122 u. f. — Cap. IV. S. 360 u. f.

„Allgemeine Schulzeitung" 1851. Nr. 54. S. 468 - 475. gegen Morel.

„Allgemeine Monatschrift für Wissenschaft und Literatur." Braunschweig, Schwetschke. Octbr. 1853. S. 819—821. gegen den Professor Dr. Eschricht.

„Organ" 1857. Nr. 2. S. 31 u. f. Nr. 3 bis S. 37.

Innern; eine Form, die auch wirklich von jedem Menschen mehr oder weniger angewandt wird;

2) die einzige Ausdrucksform, welche bei dem tbst. Kinde ohne Anwendung ausserordentlicher Mittel, also wie bei dem hörenden Kinde die Muttersprache zur Anwendung gelangt und sich zur Denkform gestaltet, zur Sprache zu entwickeln vermag;

3) den Reflex der erfahrenen Einwirkungen;

4) das Element, in welchem sein geistiges Leben aufzukeimen und sich zu entfalten angefangen hat; das einzige Mittel, wodurch er bei seinem Eintritte in die Schule sein Denken, Fühlen und Wollen auszudrücken vermag;

5) ein sehr unvollkommenes Naturkind, da es meistens in sehr beschränktem Kreise der Pflege Weniger überlassen bleibt;

6) für den Lehrer einen werthvollen Spiegel, in welchem sich ihm der geistige Standpunkt seiner Schüler offenbart;

7) das zuerst einzige und darum unentbehrliche Verständigungsmittel zwischen Lehrer und Schüler; aber nicht eine Sprache, aus der man nur in unsere zu übersetzen braucht, um ihn in diese Sprache einzuführen;

8) ein die Geistesentwickelung und den Unterricht wesentlich förderndes Verkehrsmittel der Schüler unter einander[1];

9) ein durch Nichts zu ersetzendes Veranschaulichungsmittel; aber nicht das einzige, wodurch das Zurückgehen auf den wirklichen Gegenstand oder seine Darstellung in Zeichnung oder Modell in jedem Falle überflüssig würde;

10) das in und ausser dem Unterrichte in vielen Fällen bequemste, schnellste und sicherste, darum sehr oft auch wohl ohne Noth, sogar unwillkürlich angewandte Verständigungsmittel mit Tbst.;

11) ein sehr willkommenes Prüfungs- und Berichtigungsmittel,

[1]) Es ist bekannt, welchen vortheilhaften Einfluss z. B. der Verkehr der älteren Zöglinge auf die neueintretenden ausübt.

wenn die Wortsprache zur Anwendung gelangt, z. B. bei vorhandener Mehrdeutigkeit eines Wortes;

12) selbst auf höheren Bildungsstufen ein höchst wirksames Mittel zur Unterstützung: zur Durchleuchtung, Erwärmung und Belebung der zuerst und lange nur matt wirkenden Wortsprache;

13) ein auch ausserhalb der Tbst.-Anstalten anwendbares Verständigungsmittel im Verkehre mit andern Menschen, sowohl bei ausschliesslichem Gebrauche, als auch in Verbindung mit der Wortsprache.

Meine theoretischen Auslassungen aus früherer Zeit wie meine Praxis stehen in vollkommner Uebereinstimmung mit dieser Auffassung und Würdigung der Geberdensprache und thun hinreichend dar, dass es auch mir niemals eingefallen, — obgleich es hin und wieder behauptet worden ist, — „meine Schüler mit Umgehung aller Geberdenzeichen ausschliesslich mittels der Lautsprache zu unterrichten.“

Aus all diesen Erklärungen ergiebt sich doch wohl zur Genüge, dass die neu-deutsche Schule weit davon entfernt ist, den Gebrauch der Geberdensprache aus dem Unterrichte auszuschliessen und dadurch wie einst Heinicke mit seinen absonderlichen Deductionen den Gegnern ihrer Theorie und Praxis diesseits und jenseits des Rheins gerechte Veranlassung zu dem eben angeführten Vorwurfe zu geben.

Art und Mass des Gebrauchs ist zwar selbstverständlich auch innerhalb der neuen Schule je nach der Anstalts-Einrichtung und Ausdehnung, desgl. je nach der individuellen Ansicht der Anstalts-Leiter verschieden; im Allgemeinen dürfte sich indess Beides dahin formuliren lassen:

Auf der untersten Stufe des Unterrichts, wo es sich um Uebung des Anschauungs-Vermögens, Bereicherungen an Anschauungen, Benennung von Gegenständen und der an ihnen wahrgenommenen Erscheinungen handelt, ist sie das Verständigungsmittel.

Mit der Anwendbarkeit des Wortes tritt sie allmählig mehr und mehr zurück, allein auch selbst auf höheren und höchsten Bildungsstufen findet sie, wenn auch in immer beschränkterem

Masse und endlich auf eine sprechende Mimik und Gestikulation reducirt, ihre Anwendung und Zulassung [1]).

Den verhältnissmässig ausgedehntesten Gebrauch erfährt sie im Religions-Unterrichte und überhaupt da, wo es neben dem Erkennen auch auf Gemüths- und Willenserregung abgesehen ist, theils weil sie hier zur Veranschaulichung der sittlichen Zustände des Menschen, seines Dichtens und Trachtens etc. unentbehrlich ist, theils weil das blosse Wort auf das Auge des Tbst. zu matt wirkt, als dass es ohne Unterstützung der Pantomime im Stande wäre, die gewünschte Wirkung sicher und hinreichend auszuüben.

Wenn indess die neu-deutsche Schule nach alledem entschieden gegen die völlige Ausschliessung der Geberdensprache aus dem Unterrichte der Tbst. protestirt: so erklärt sie sich doch eben so bestimmt gegen die da und dort noch jetzt hervortretende Ueberschätzung und die darauf gegründete übermässige Anwendung dieses Unterrichtsmittels.

[1]) Da es eine bekannte Erfahrung ist, dass man eine fremde Sprache eher verstehen als selbst anwenden lernt: so ist es auch gerechtfertigt, dass sich der Lehrer mehr der Landessprache bedient, den Schülern dagegen einen ausgedehnteren Gebrauch der Geberdensprache zulässt. Ich kann mich daher mit Jarisch nicht einverstanden erklären, der in seiner „Methode für den Unterricht der Tbst. etc." S. 39 sagt: „Der Tbst.-Lehrer beobachte die Regel, dass er den Tbst. nichts, was er zu sprechen im Stande ist, deuten lasse; deuten soll der Tbst. nur dann, wenn er für einen oder den andern Begriff das Wort nicht weiss, oder wenn der Lehrer aus den Worten des Schülers nicht genau schliessen kann, ob er das Gesprochene auch verstehe. Der Lehrer selbst aber deute viel und eifrig." — Aber auch Deutsch in Wien kann ich nicht zustimmen, wenn er als nothwendiges Requisit des Tbst.-Lehrers einen Rock mit zwei Seitentaschen im Schoosse ansieht und fordert, dass der Lehrer beim Unterrichte seine Hände stets in denselben verberge, um der Gefahr des Gesticulirens zu entgehen. — Warum nicht auch eine Halbmaske vor dem Gesicht, damit der Schüler ja nur vom Munde, nicht auch in den Augen und im Gesicht lese? — Was im mündlichen Verkehre der Hörenden zum gesprochenen Worte hinzutritt, darf man doch schwerlich dem Tbst. entziehen. Es ist schon deshalb nicht zu billigen, in verbundenen Tbst.- und Blinden-Anstalten jedem Tbst. einen blinden Socius zu geben, um ihn dadurch zum Ablesen vom Munde ohne Unterstützung der Mimik zu befähigen.

Es lässt sich Nichts dagegen sagen, wenn man die Geberdensprache die Muttersprache der Tbst. nennt, denn in gewissem Sinne ist sie es wirklich. Wenn man aber daraus folgert, dass sie die gleiche Bedeutung und Berechtigung wie die Muttersprache des hörenden Kindes habe, deshalb also auch den gleichen Anspruch auf fortwährende Pflege behufs ihrer Vervollkommnung und auf gleiche Verwendung im Unterrichte habe; dass sie unter der Voraussetzung entsprechender Pflege zur Vermittelung des gesammten Unterrichts vollkommen ausreiche, ja sogar die einzig sicher wirkende Unterrichtssprache sei und bleibe, ihr darum die ausschliessliche Anwendung im Unterrichte zustehe; dass sie die Grundsprache abgebe, aus welcher man nur zu übersetzen brauche: — so kann dies die neue Schule nur als eine Ueberschätzung und als eine Verkennung oder Verleugnung der Unterrichtszwecke bezeichnen.

Es wird kaum Jemand leugnen, dass die Geberdensprache in der Gestalt, in welcher sie bei den neueintretenden Schülern vorhanden, einerseits durchaus nicht die breite und sichere Grundlage für den Unterricht bietet, welche in der Muttersprache der hörenden Kinder für den Schulunterricht überhaupt, oder für den Unterricht in einer fremden Sprache gegeben ist; dass sie andererseits für den gewöhnlichen Lebensverkehr ein nur sehr beschränktes Verständigungsmittel, darum aber auch höchst zweifelhaftes Fortbildungsmittel abgiebt. Ein wesentlicher Zweck des Unterrichts ist, in d i e Sprache einzuführen, welche allgemein angewandt wird, also auch nicht nur die damit zusammenhängende Geistesbildung, sondern auch ein fortwirkendes Bildungsmittel zu gewähren. Dieser Zweck wird nicht durch die Aneignung und Anwendung einer ausgebildeten Geberdensprache erreicht, denn dieselbe lehrt auf die Wortsprache verzichten und kann kaum einen andern Erfolg haben, als wenn man seinen Samen auf den Weg, unter die Dornen, auf den Fels streut: die Wortsprache wird keine Wurzel schlagen, von der Geberdensprache überwuchert und erstickt werden, im späteren Leben sehr bald vergehen. Den Nachweis der Nothwendigkeit oder Zweckmässigkeit des urgirten Verfahrens ist man bis jetzt schuldig geblieben, denn was auch dafür angeführt worden ist, hat die Gegengründe durchaus nicht zu entkräften vermocht.

Wozu eine von Natur höchst ärmliche Sprache, wie die Geberdensprache ist, durch Unterricht zum Nachtheil für das Gedeihen derjenigen Sprache, die überall Geltung hat, ausbilden? noch dazu, da mit dieser Ausbildung leicht eine Verblassung und oft sogar eine Verfälschung ihrer Natur verbunden ist, wodurch die ursprüngliche Allgemein-Verständlichkeit und Anwendbarkeit verloren geht.

Warum nicht sofort an alle durch den Unterricht vermittelten Vorstellungen, Begriffe und Gedanken anstatt des neuen Geberdenzeichens den Ausdruck der Wortsprache anschliessen und nachdem dieser zum sichern Träger des Gewonnenen geworden ist, ihn nicht in Anwendung bringen?

Auf keine dieser Fragen weiss die deutsche Schule eine rechtfertigende Antwort zu geben.

6) Die Rücksicht der neu-deutschen Schule auf das Bedürfniss und die Fähigkeit der Schüler hat zu einer wesentlichen Umgestaltung des Unterrichts überhaupt, im Besondern aber des Sprachunterrichts [1]) genöthigt.

Die Umgestaltung des Sprachunterrichts verräth sich vornehmlich in folgenden Momenten:

A. An die Stelle der Schrift, welche sonst fast allgemein als die Grundform der Sprache der Tbst. behandelt wurde, ist der mündliche Ausdruck getreten.

Die französische Schule beschränkt sich in Uebereinstimmung mit ihrem Begründer, dem Abbé de l'Epée, bekanntlich darauf, die Sprache nur in der Schriftform zu lehren, weil sie die Lautform als im Widerspruch mit dem Wesen des Taubgebornen oder in den ersten Lebensjahren Taubgewordenen erachtet, die darauf gerichteten Bemühungen zu unerheblich in ihren Erfolgen findet, als dass sie von praktischem Werthe sein und den für den anderweiten Unterricht daraus entstehenden Zeitverlust aufwiegen könnten. — Für die entgegengesetzte Einseitigkeit: Beschränkung auf die Lautsprache, — sind bis jetzt aus nahe liegenden Gründen keine Stimmen laut geworden.

[1]) In meiner „Anleitung zum Sprachunterrichte tbst. Kinder. Essen. Bädeker. 1840“ habe ich meine Ansichten über die angemessene Gestaltung des Sprachunterrichts vollständig niedergelegt.

Heinicke und die sogenannte deutsche Schule haben einen Widerspruch zwischen Lautsprache und Taubheit stets geleugnet und es für ihre Aufgabe gehalten, ihren Schülern die Sprache in der Laut- und Schriftform anzueignen. Wenn die Anhänger der französischen Schule die Lautsprache bei denjenigen ihrer Schüler nicht absolut ausschliessen, die entweder noch einen ziemlich hohen Grad von Vocalgehör besitzen, oder vor ihrer Ertaubung schon in den Besitz der Sprache gelangt waren und diesen Besitz in die Schule mitbringen: — so steht das eben so wenig in Widerspruch mit dem de l'Epée'schen Princip, wie es dem deutschen Princip widerstreitet, die geistig sehr gering begabten Zöglinge von der Erlernung der Lautsprache zu entbinden. Von praktischer Bedeutung ist bis jetzt weder jenes Zugeständniss, noch diese Beschränkung geworden. Es ist sogar bekannt, dass die den französischen Instituten übergebenen Halb-Tbst. dieselben in der Regel völlig tbst. verlassen. Der Ausschliessung der Geringbegabten aber stehen zu erhebliche Schwierigkeiten entgegen, als dass sie sich praktisch durchführen liesse. Zu der vorgeschlagenen Errichtung besonderer Institute für solche Schwächlinge ist es bis jetzt noch nicht gekommen.

Bei dem Streben der neu-deutschen Schule, ihre Schüler für das praktische Leben möglichst vorzubereiten, bedarf es kaum der Erwähnung, dass auch sie, wie die deutsche Schule überhaupt, die Sprache in der Laut- und Schriftform lehrt. Nachdem die Möglichkeit durch die Erfahrung sattsam erwiesen ist, auch die Tbst. zur Auffassung und Anwendung des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks zu befähigen, würde sie es als ein Vergehen an ihren Zöglingen ansehen, denselben eine dieser Formen vorzuenthalten, da sie beide von zu grossem Werthe für das praktische Leben sind. Wodurch sich aber die neu-deutsche Schule wesentlich von der älteren so wie überhaupt von der Praxis derer unterscheidet, welche die Lautsprache nicht völlig ausscheiden, ist das Verhältniss, in welchem sie die beiden Ausdrucksformen zu einander auffasst und zur Anwendung bringt. Ohne die von Heinicke angeführten Gründe dafür anzuerkennen, dass nämlich die Erlernung der Sprache in der blossen Schriftform eine Unmöglichkeit und die Lautsprache auch für den Tbst. die einzig mögliche Denkform

sei, — schliesst sie sich Heinicke insofern an, als auch sie die Lautform als die Grundform, die Schrift als die durch jene bedingte secundaire Form der Sprache behandelt, also auch bei den Tbst. dasjenige Verhältniss festhält, in welchem die beiden Sprachformen bei den Hörenden stehen. Ursprünglich war dieses Verhältniss das von der deutschen Schule allgemein anerkannte und festgehaltene; nach und nach aber hatte sich dasselbe unter dem Einflusse der französischen Schule in den meisten deutschen Tbst.-Anstalten umgekehrt. Die Schriftform war in den Vordergrund getreten; das Sprechen und Ablesen vom Munde hingegen wurde mehr als Luxusgegenstand, als eine nebensächliche Kunstleistung behandelt und ihm nur noch ehrenhalber eine Stelle im Lectionsplane vergönnt, nicht selten, um den Abfall von der „deutschen Methode" damit cachiren zu können. Die Schüler lernten die Sprache, wie man wohl sonst auf Schulen fremde Sprachen erlernte, nämlich höchstens lesen und schreiben, aber im mündlichen Verkehre weder verstehen noch gebrauchen. Welche Nachtheile ihnen daraus für ihre künftige Stellung im Leben erwuchsen, ist leicht ersichtlich, wenn man erwägt, dass sie fast alle mehr oder weniger auf den sprachlichen Verkehr mit Solchen beschränkt blieben, welche zu schriftlicher Unterhaltung nicht allein geschickt, sondern auch bereit waren; dass sie der Annehmlichkeiten und geistigen Förderung verlustig gingen, die mit der Befähigung zur Theilnahme an mündlicher Unterhaltung verbunden sind.

Die Umgestaltung des Sprachunterrichts zeigt sich

B. in der Vermittelung des Sprachverständnisses.

Je weniger man sich dessen bewusst ist, wie man zum Verständniss der täglich gebrauchten Worte gelangt ist, desto mehr bleibt man dem Irrthume ausgesetzt, dass mit dem blossen Worte auch der Sinn desselben offenbart sei. Ob Heinicke in diesem Irrthume gesteckt hat, lässt sich nicht mit Sicherheit erkennen; seine Aeusserungen lassen aber den Verdacht zu, dass de l'Epée ihm mit Recht den Vorwurf macht, er bilde blosse Sprechmaschinen. Mag dem sein wie ihm wolle, das lässt sich nicht leugnen, dass, wie in den gewöhnlichen Elementarschulen und im gewöhnlichen Leben überhaupt, so auch in den Tbst.-Anstalten hin und wieder dem Worte eine Macht zugeschrieben wor-

den ist, die man Allmacht nennen möchte. In Folge dieser Ueberschätzung fütterte man die Zöglinge ausschliesslich mit hohlen Worten, überlieferte man ihrem Gedächtnisse ein Material, das todt in ihrer Seele lag; überliess man es, wie in früheren Zeiten nicht selten beim Rechenunterrichte der Volksschulen, dem Schüler, allmählig selbst in den Sinn der Formeln einzudringen, die leeren Gefässe mit einem Inhalte zu füllen. An die Stelle realer Anschauung trat auch im weiteren Unterrichtsverlaufe die verbale Beschreibung, statt sachlich festgestellter Begriffe gab man Definitionen in Worten. Der ganze Sprachunterricht bestand in einem Spiele mit Worten, das für das Leben keinen Gewinn brachte. Der Erfolg beschränkte sich einerseits auf mechanische Fertigkeit im Ablesen vom Munde und im Nachsprechen, im Lesen und Abschreiben von Vorgeschriebenem; andererseits auf Uebung des Gedächtnisses. Zur Durchdringung des Gelesenen und zur Ausprägung eigener Gedanken durch Wort und Schrift gelangte der Zögling nicht [1]).

Dieser reinen Abrichtungsmethode einzelner Anstalten, bei welcher eine Vermittelung des Sprachverständnisses gar nicht stattfand und die von der französischen Schule lange irrthümlicherweise als „die deutsche Methode“ bezeichnet worden ist, stehen diejenigen gegenüber, nach welchen die Schüler auf die eine oder die andere Weise in den Sinn der Worte eingeführt werden.

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass man sich zu dem angeführten Zwecke auch in den deutschen Tbst.-Anstalten nach französischem Muster ausschliesslich der Geberdensprache bediente, also ein Verfahren einschlug, welches an den Unterricht in den alten Sprachen auf den Gymnasien erinnert. Wer die Tbst.-Anstalten bis zu Anfang der dreissiger Jahre kennen gelernt hat, weiss, dass z. B. in der Berliner zu jener

[1]) Ich erinnere hier nur an eine ganz eclatante Erscheinung, nämlich an die früher in Berlin bestandene Privat-Tbst.-Anstalt des Candidaten Simon. Die zur Ermittelung der Leistungen dieses Instituts ernannte Prüfungs-Commission fand einen hohen Grad mechanischer Abseh- und Sprechfertigkeit, aber kein Sprachverständniss bei den Schülern.

Zeit von einem Anschlusse des Sprachunterrichts an die Sache, von einer Veranschaulichung derselben durch Bilder, Modelle u. dergl. keine Spur zu finden war, sondern einzig und allein mittelst der Geberdensprache unterrichtet wurde [1]). Den Anforderungen des Lebens an die Sprachbildung der Tbst. wurde auf diesem Wege keine Rechnung getragen.

In völligem Gegensatze zu dieser Methode hielten später einige andere Tbst.-Lehrer jegliche Anwendung der Geberdensprache im Unterrichte für verwerflich. Wie die Gouvernanten bei ihrem Sprachunterrichte, gingen sie stets von der Sache aus, schlossen sie an diese, mochte sie nun in der Wirklichkeit oder in einer Abbildung vorliegen, die sprachliche Bezeichnung an. Dass dies Verfahren auf einer Selbsttäuschung beruht, bei consequenter Anwendung aber das Geistesleben des Schülers, im Besondern aber die Sprachbildung desselben wesentlich benachtheiligt, ist ebenfalls bereits früher nachgewiesen.

Die neu-deutsche Schule hat sich eine Methode geschaffen, welche trotz ihres Anschlusses an die Sache doch die Vermittelung durch Geberden nicht verwirft, somit die Vortheile der beiden extremen Methoden in sich vereinigt. Das darnach sich gestaltende Verfahren möchte ich das der Mutter nennen, weil es im Wesentlichen mit dem von der Mutter innegehaltenen [2]) übereinstimmt. Diese sucht den Geist ihres Kindes dadurch anzuregen, dass sie es umherträgt, damit die Gegenstände seiner Umgebung auf seine Sinne wirken; und dass sie die gewonnenen Sinneneindrücke in Worte fasst und dadurch Sache und Wort im Geiste des Kindes verknüpft. Daneben bemüht sie sich, durch Mienen und Geberden, durch Hinweisen und Vormachen

[1]) Erst im Jahre 1830 erschien das erste für den Unterricht tbst. Kinder bestimmte „methodische Bilderbuch" von Wilke, Berlin, bei Plahn, das eine Anzahl von Gegenständen des gewöhnlichen Lebens vorführte und daneben, sonderbar genug, nicht nur die deutschen, sondern auch die französischen Namen angab.

[2]) Zur näheren Bezeichnung dieses Verfahrens verweise ich auf die kleine, höchst interessante Schrift von dem verstorbenen Professor Dr. Eschricht in Kopenhagen: „Wie lernen Kinder sprechen?" Berlin, Hirschwald. 1853.

zu beleben, zu erklären, zu erläutern, was sie in Worten ausgedrückt, weil sie wohl fühlt, dass erst dadurch das Verhältniss zwischen Sache und Wort in das rechte Licht tritt. Je mehr sie sich allmählig von der Wirkung des blossen Wortes überzeugt, desto mehr giebt sie die Anwendung von Geberden auf, wenn sie dieselben auch nicht gänzlich fallen lässt.

In ähnlicher Weise sucht auch die neue Schule ihre Schüler in die Sprache einzuführen. Und wenn man die bewundernswürdige Macht und Wirkung erwägt, welche jenes Verfahren in den wenigen Jahren vor der Schulzeit auf die Sprachbildung der hörenden Kinder ausübt: ist es gewiss nur zu billigen, sich die Mutter, wenigstens in gewissem Masse, namentlich für den Anfang, zum Vorbilde für den Sprachunterricht tbst. Kinder zu nehmen. In Beziehung auf Geistes- und Sprachbildung stehen ja die Zöglinge der Tbst.-Anstalten bei ihrem Eintritte in dieselben fast alle mehr oder weniger auf der Stufe des kleinen vollsinnigen Kindes. Wohl muss zugestanden werden, dass die eben bezeichnete Unterrichtsweise auf die tbst. nicht in gleichem Masse mächtig wie auf die mit Gehör begabten Kinder zu wirken vermag; allein wirksamer als die andern Methoden hat sie sich überall da erwiesen, wo sie consequent durchgeführt worden ist und wo die Anstalts-Verhältnisse nicht gar zu ungünstig sind.

Die Umgestaltung des Sprachunterrichts zeigt sich

C. in der Anordnung desselben.

Die von der alten Schule festgehaltene grammatische Anordnung, welche so leicht zu einem todten Formalismus führt, bei dem die Sprachildung keine lebendige und praktische werden kann, ist von den meisten Anhängern der neuen Schule, wenigstens für die Elementarklasse, aufgegeben worden. Sie suchen dagegen ihren Schülern zunächst nach dem Muster der häuslichen Sprachbildungs-Methode für hörende Kinder eine Elementarsprache zu verschaffen, indem sie mit ihnen in einem Anschauungs- oder Sach- und Sprachunterrichte die verschiedenen Kreise des häuslichen und täglichen Lebens durchwandern und ihnen für die gewonnenen Anschauungen die Sprache geben, ohne zu fragen, ob dabei eine strenge Ordnung in der Aufeinanderfolge der grammatischen Formen beobachtet und jede derselben sofort vollständig eingeübt wird oder nicht. Sammlung

eines reichen Wörterschatzes ist auf dieser Stufe die Hauptsache, wenn auch daneben theils im mündlichen Ausdrucke des Lehrers, theils in dem zur Einübung des gewonnenen Materials nöthigen Lesestoffe die Anwendung der Beziehungswörter und Beziehungsformen nicht unterbleibt, um so die Schüler mit dem Gebrauche dieser Formen vorläufig bekannt zu machen und in denselben einzuführen.

Erst wenn auf diese Weise eine breite und sichere reale Grundlage gewonnen ist, halten sie es an der Zeit, der Sprachformenlehre die nöthige Aufmerksamkeit zu widmen und wie in den Volksschulen an der Hand entsprechender gehaltvoller Lesebücher in den Gebrauch der Beziehungsformen, wie überhaupt in das Verständniss der Sprache mehr und mehr einzuführen.

Leugnen lässt sich indess nicht, dass in Beziehung auf die Anordnung des Sprachunterrichts im Allgemeinen auch in der neuen Schule noch zu viel „philologische“ Form auftritt. Die nothwendige Emancipation der Methode des elementaren Sprachunterrichts von der grammatischen Anordnung und, wenn man so sagen darf, von der wissenschaftlichen Behandlung, ist noch nicht zu ihrem vollen Rechte gelangt [1]).

Dem in der alten Schule lange gänzlich vernachlässigten und erst durch Jäger eingeführten Leseunterrichte ist erst durch die neue Schule die gebührende Stelle im Sprachunterrichte und die nöthige Pflege geworden, wenn man auch zugestehen muss, dass hierin da und dort noch viel versäumt wird.

Die Umgestaltung des Sprachunterrichts verräth sich endlich

D. in dem Verhältnisse des Sprachunterrichts zu den andern Lehrgegenständen,

das unzweifelhaft ein der Sprachbildung förderlicheres geworden ist.

[1]) Der durch und durch rationelle Schöttle, jetzt Oberlehrer in Esslingen, scheint noch immer mit den Nachwirkungen seines früheren Aufenthaltes in der Universitätsstadt Tübingen zu kämpfen. Sein Streben nach wissenschaftlicher Anordnung des Sprachunterrichts verräth sich auch noch, wenn auch in geringerem Grade als sonst, in seinen auf der 1864 zu Esslingen stattgefundenen Tbst-Lehrerversammlung gethanen Aeusserungen.

Die alte Schule betrieb den Sprachunterricht entweder ganz für sich neben den andern Lehrgegenständen und ohne alle Beziehungen zu denselben, oder sah ihn als den Fundamental-Unterricht an, auf welchen früher oder später die andern Unterrichts-Gegenstände aufgebaut werden müssten, oder machte ihn endlich, indem sie den Grundsatz aufstellte: „Alles ist im Sprachunterrichte", zum Universal-Unterrichte, so dass in ihm das gesammte Unterrichts-Material zur Einführung und Verarbeitung gelangte.

Die neue Schule hat dagegen als leitende Grundsätze aufgestellt und festgehalten: „In Allem ist Sprachunterricht." „Jeder Lehrgegenstand hat seine eigenthümliche Sprache" [1]. Jeder Lehrgegenstand muss seine Sprache lehren." „Was die Sprache dem Tbst. im späteren Leben sein soll, muss sie ihm während der Schulzeit im Unterrichte und im freien Verkehre bereits geworden und gewesen sein."

Der Sprachunterricht tritt also mit seinen Ergebnissen fortwährend und so weit als möglich in den Dienst der andern Lehrgegenstände, indem die Sprache mehr und mehr zum Unterrichtsmittel wird; die andern Lehrgegenstände aber unterstützen den Sprachunterricht nicht allein durch fortwährende Vermehrung des Wörterschatzes, sondern auch durch die Gelegenheit zu fortlaufender Anwendung der Sprache.

Man sollte meinen, dass es keiner Rechtfertigung bedürfe, wenn die neue Schule behauptet, dass die Sprache, welche den Tbst. nach seinem Austritte aus der Schule für den späteren Verkehr und somit für einen weiteren Unterricht in den künftigen Lebenskreisen befähigen soll, auch die Schule schon in und ausser dem Unterrichte so viel als möglich in Anwendung zu bringen habe. Dennoch ist es nicht allein von der französischen, sondern auch von vielen Anhängern der älteren deutschen Schule als unzulässig bezeichnet und darum getadelt worden, dass in den Instituten der neuen Schule während der Schulzeit und zwar fast von Anfang derselben an, die Landessprache als Verkehrs- und Unterrichtsmittel benutzt wird, da

[1]) Chaque ménage a son langage.

sie doch erst dann dazu geeignet sei, wenn sie gewonnen, d. h. nach vollendeter Schulzeit. Diese Ausstellung beruht auf einem Irrthume. Man denkt sich die Sprache wie das Brot, das erst dann genossen werden kann, wenn es gebacken ist; oder wie einen Löffel, mit dem man erst dann Speise darreichen kann, wenn er fertig vorliegt. Viel richtiger würde man die Sprache jedenfalls mit einem Bäumchen vergleichen, das trotz seiner geringen Ausbildung schon Früchte trägt, die man nicht unbenutzt lässt. Oder: wie das Kind allmählig gehen und laufen lernt, so lernt es auch sprechen und die Sprache verstehen. Zuerst kriecht es auf allen Vieren, fängt dann an, sich zu erheben, zu stehen, sich an andern Gegenständen aufrecht fortzubewegen etc. Mag das tbst. Kind sich zuerst nur in Geberden ausdrücken und nur Mittheilungen in Geberden verstehen: durch einen naturgemäss geordneten Unterrichtsgang geleitet, wird es bald anfangen, einzelne Worte zu verstehen und anzuwenden, und dem fortdauernden Bemühen des Lehrers wird es täglich mehr gelingen, die Vorstellungen und Gedanken des Schülers in die landesübliche Form zu leiten und ihn selbst zur Durchdringung dieser Form zu befähigen. Ueber Nacht, mit einem Male, geschieht es nicht. Wer bis zu seinem Austritte aus der Anstalt immer nur mit den Händen zugelangt und durch die Hände empfangen hätte, würde sich sehr ungeschickt beweisen, wenn er mit einem Male von Löffel, Messer und Gabel Gebrauch machen sollte. Selbst demjenigen, der links gewöhnt ist, wird es ja schon unendlich schwer, die rechte Hand statt der linken zu gebrauchen.

Die neue Schule hat in ihren Schülern nachgewiesen,

dass die von de l'Epée gegen Sicard ausgesprochene und von vielen deutschen Lehrern auf Grund ihrer gemachten Erfahrungen getheilte Ansicht, wonach es ein vergebliches Bemühen bleibt, — unsere Sprache in den Tbst. zu einer Denkform zu gestalten, — irrig ist, die angeführten Erfahrungen nichts als nothwendige Folgen des eingeschlagenen Unterrichts-Verfahrens gewesen sind[1];

[1]) Sie bestätigen nur die Wahrheit des Sprichworts: „Wie man's treibt, so geht's!“

dass vielmehr die Lautsprache bei entsprechender Unterrichtszeit und Unterrichtsmethode auch den Tbst. zu einem unmittelbaren Gedankenausdrucke und zu einem Verständigungsmittel werden kann, das sich nicht nur in der Schule, sondern auch ausser derselben mit andern Menschen als solches bewährt;

dass endlich die den Tbst. angeeignete Lautsprache, vorausgesetzt, dass die späteren Lebensverhältnisse derselben einigermassen günstig sind, nicht nur vorübergehenden, sondern dauernden Werth behält, nicht einem bald verbrauchten oder verlornen Handschuh, sondern einer lebendigen Hand gleicht, die mit der Zeit wächst und durch den Gebrauch an Kraft und Gewandtheit gewinnt.

7) Der Religions-Unterricht hat durch die neue Schule eine seiner Wichtigkeit entsprechende Stellung und Behandlung in den deutschen Tbst.-Anstalten gewonnen.

Es ist bekannt, dass die ersten Versuche, Tbst. einen Schulunterricht zu gewähren, durch das Streben hervorgerufen wurden, ihr geistliches Bedürfniss zu befriedigen und sie zu einer bewussten Theilnahme an den Segnungen der Kirche zu befähigen. Indem man dies als die alleinige oder doch wesentliche Aufgabe des Schulunterrichts betrachtete, bestimmte man darnach auch den Lehrstoff, die Lehrmittel und das Lehrverfahren. De l'Epée wie Heinicke stellten sich dagegen die Aufgabe, ihre Zöglinge vorwaltend für das bürgerliche Leben vorzubereiten und ihre Stellung in der menschlichen Gesellschaft durch Befähigung zu geistigem Verkehre mit derselben günstiger zu gestalten. Ohne damit behaupten zu wollen, dass sie nicht daneben auch für die religiöse und sittliche Bildung ihrer Pfleglinge Sorge getragen haben sollten; lässt sich doch nicht leugnen, dass in ihren Schriften dieser Seite des Unterrichts durchaus nicht gedacht wird. Es dürfte sich kaum in Abrede stellen lassen, dass dieser Umstand wesentlichen und nachhaltigen Einfluss auf die Schüler und Nachfolger jener beiden Meister und dadurch auf die Gestaltung des Tbst.-Unterrichts ausgeübt hat. Bis in die neueste Zeit bestätigen die Anweisungen zu diesem Unterrichte, dass „die Entwickelung der Intelligenz und Sprache als der eigentliche Zweck der Tbst.-Anstalten“ betrachtet, der Religions-Unterricht aber sehr nebensächlich betrieben wurde.

Höchstens in den letzten Schuljahren trat er besonders auf, „weil er erst dann möglich, wenn die Sprache gewonnen", und begann mit einer Gewerbskunde resp. Anthropologie, „weil der Tbst. den unsichtbaren Gott und sein Wirken erst dann erkennen kann, wenn er sich selbst und das Treiben der Menschen kennen gelernt hat"; schritt er darauf zur Religionslehre fort, die sich jeder Lehrer nach eignem Gefallen und „nach dem Bedürfniss des Tbst." in ein System gebracht hatte, und schloss im günstigen Falle, wenn nämlich Zeit dazu blieb, mit dem Lesen einiger Abschnitte der heiligen Schrift, „weil man erst dann einen Schriftsteller zu verstehen vermag, wenn man die Grammatik fleissig studirt und einen grossen Wörterschatz gesammelt hat." Je nach dem Standpunkte des Lehrers war der ganze Religions-Unterricht nichts als ein Sprachunterricht, oder eine Verstandesübung, oder eine reine Gedächtnisssache, so dass die Schüler die religiösen Wahrheiten auswendig lernten wie die Hauptstädte der Länder oder das Ein mal Eins.

Welche geringe Beachtung der Religions-Unterricht noch immer in einzelnen Tbst.-Anstalten findet und wie sich hier überhaupt gar Manches eingestellt hat, was in andern Schulbildungs-Anstalten als unstatthaft entweder nie vorgefunden oder doch längst beseitigt worden ist: dürfte sich auch aus einer Erscheinung ergeben, die mir bis vor Kurzem noch da und dort entgegengetreten ist, vielleicht auch noch vereinzelt auftritt. Auf einer meiner Reisen kam ich in eine der grössten Tbst.-Anstalten Deutschlands, die vorherrschend katholisch ist. Der katholische technische Leiter derselben, „mit dem Lehrbegriffe der katholischen und evangelischen Kirche bekannt", gab den Religions-Unterricht von 8—9 Uhr den katholischen, von 9—10 Uhr den evangelischen Zöglingen und meinte, dass dies sehr gut angehe. Ich (Protestant) konnte dies nicht zugestehen und fand die volle Berechtigung zu einer divergirenden Ansicht in der Art und Weise, wie die evangelischen Zöglinge bespeist wurden. Der ihnen ertheilte Religions-Unterricht war, wie es kaum anders sein konnte, so blass evangelisch, glich so sehr den von unsern Buchbindermädchen gefertigten Blumen für Lampenschirme, dass ich schon darum bedauerte, nicht die Vollmacht eines General-Inspectors zu besitzen und dieser Zwei-

schlächtigkeit ein Ende machen zu können[1]). Ich konnte die Fragen nicht los werden:

Wie kann sich ein Lehrer dazu verstehen, von 8—9 Uhr aus dem bunten, von 9—10 Uhr aus dem schwarzen Rocke heraus zu lehren, oder wie ein Taschenspieler je nach Belieben dem Einen Rothwein, dem Andern Weisswein aus einer Flasche zu verabreichen? Ist der Einschlag auch evangelisch, der Aufzug aber katholisch, so muss ein schillernder Stoff entstehen.

Wie konnte der Anstaltsvorstand, die vorgesetzte technische Behörde, die betreffende Kirche so etwas dulden?

In den Seminar-Tbst.-Anstalten konnten sich Verkehrtheiten der aufgezählten Art nicht einstellen, noch weniger festsetzen. Selbst wenn die Lehrer nicht durch eigene Studien, oder durch den Einblick in die Seminarschule eines Besseren belehrt worden wären, würden die überwachenden Seminar-Directoren dieselben nicht lange zugelassen haben.

In den Anstalten der neuen Schule ist der Religions-Unterricht nicht nur zu seinem Rechte gelangt, sondern hat auch eine würdigere Form und einen wirksameren Inhalt gewonnen. Die biblische Geschichte, zuerst durch die Betrachtung biblischer Bilder vermittelt, ist nunmehr wie in den Volksschulen, so auch in den meisten Tbs.-Anstalten der lebendige Stamm des Religions-Unterrichts geworden, auf welchem die Lehren der christlichen Kirche von selbst erwachsen. Der Katechismus der Confession ist ebenfalls die Grundlage für die Christenlehre geworden, in welcher die früher gesammelten Früchte in bestimmter Ordnung vorgeführt werden. Auch die Kirchenagende hat bereits hin und wieder ihre wohlberechtigte Beachtung gefunden, um nämlich die Tbst. über alles das, was in der christlichen Kirche und von derselben geschieht, zu belehren und sie somit zu lebendigen und bewussten Gliedern der Kirche heranzubilden. Selbst die Kirchenlieder werden von einzelnen Tbst.-Anstalten benutzt und eine Anzahl derselben den Zöglingen angeeignet. Dass der Unterricht mit Gebet begonnen und geschlossen wird, wodurch der Religions-Unterricht eine

[1]) Auch Dr. Matthias zu Friedberg hat im „Organ“ 1857. Nr. 6. S. 98—100 dieser Erscheinung missbilligend gedacht.

wesentliche Unterstützung erfährt: bedarf kaum der Erwähnung[1]). In den gemischten Anstalten giebt meistens ein evangelischer Anstaltslehrer (selten ein evangelischer Geistlicher) der evangelischen Sektion den Religions-Unterricht, während derselbe der katholischen vorherrschend von einem katholischen Geistlichen ertheilt wird[2]).

[1]) Man sollte es kaum glauben, und doch ist es mir früher vorgekommen, dass die Schüler von Tbst.-Anstalten wie eine Heerde Schafe ohne vorhergegangenes Gebet auf die Weide getrieben wurden. Die Lehrer unterhielten sich vor Beginn der Lectionen mit einander, bis der Stoff ausging: die Schüler aber stiessen sich unterdess wie die Hammel, bis das Klopfen auf den Tisch anstatt des Schäferpfiffs das Zeichen zum Beginn der Fütterung gab.

In manchen Anstalten schliesst man noch jetzt die Kleinen von der Theilnahme am Gebet aus, „weil sie noch nichts davon verstehen." Sollte aber nicht die stille Betheiligung am Gebete mit gefalteten Händen günstiger auf sie wirken, ihnen eine angemessenere Vorbereitung auf den Unterricht gewähren, als wenn sie sich unterdess in einem abgesonderten Zimmer selbst überlassen sind und allerlei Unfug treiben?

Besondere Andachtsstunden an Sonn- und Festtagen zur religiösen Erbauung und zum Ersatz für den öffentlichen Gottesdienst finden auch nicht in allen Tbst.-Anstalten statt. Ich bin nicht der Meinung, dass man die Tbst. vom Besuch des öffentlichen Gottesdienstes gänzlich ausschliessen und nur die leere Kirche zeitweilig mit ihnen besuchen solle, damit sie doch die Namen für alle die dort befindlichen Gegenstände sicher in sich aufnehmen; aber das wird doch wohl jeder Tbst.-Lehrer zugestehen, dass der Besuch des Gottesdienstes den Tbst. nur sehr allgemein anzuregen vermag, dass ihm die religiöse Nahrung besser und sicherer durch Vorträge wird, die von ihren Lehrern nach dem Bedürfnisse der Tbst. gehalten werden.

[2]) Zu meinem Bedauern muss ich es aussprechen, dass in den meisten mir näher bekannt gewordenen katholischen Tbst.-Anstalten der Religions-Unterricht ein todtes Gedächtnisswerk bleibt, das auf Herz und Leben, auf Gesinnung und That keinen directen und wahrhaft bildenden Einfluss ausübt. Es liegt dies wohl vornehmlich darin, dass die Religionslehrer meistens in sehr loser Beziehung zu den Anstalten stehen und nur vorübergehende Erscheinungen in denselben sind; dass sie darum den Standpunkt ihrer Schüler nicht genügend kennen lernen und ihren Unterricht nicht nach dem besonderen Bedürfnisse tbst. Schüler zu gestalten vermögen. In der Regel beschränkt sich der genannte Unterricht auf das Auswendiglernen der aufgestellten Fragen und Antworten. Es kommt deshalb bei Repetitionen und Prüfungen nicht selten

8) Trotz der bestehenden Schwierigkeiten hat die neue Schule bereits eine ziemliche Anzahl von Hülfsmitteln für Lehrer und Schüler geschaffen, wodurch der Unterricht erleichtert, der Erfolg desselben erweitert und gesichert wird.

Die jetzt im Gebrauche stehenden besonderen Hülfsmittel sind fast alle aus Seminar-Tbst.-Anstalten hervorgegangen [1]). Selbst die von Jäger bearbeiteten Unterrichtsmittel sind, obgleich sie in Deutschland einige Zeit grosse Beachtung und ziemlich verbreitete Anwendung gefunden, fast gänzlich ausser Gebrauch gekommen, weil sie zu sehr im Widerspruche zu den Principien der Neuzeit stehen.

Eben so hat die von Neumann in Königsberg bearbeitete und von Sägert herausgegebene biblische Geschichte neueren Bearbeitungen Platz machen müssen, weil man mehr und mehr zu der Erkenntniss gelangt ist, dass sie statt eines freundlichen, duft- und fruchtreichen, erquickenden Gartens nur ein Herbarium bietet.

c) Verbreitung der neu-deutschen Schule.

Die neu-deutsche Unterrichts-Theorie hat in den deutschen Tbst.-Instituten mit der Zeit so allgemeine Anerkennug gefunden, dass sie gegenwärtig nicht nur als die herrschende, sondern bereits als die deutsche überhaupt betrachtet werden kann, die nur in verschiedenen Nüancen auftritt.

vor, dass z. B. auf die 3. Frage die 4. oder 5. Antwort erfolgt. Der Gegenstand ist mir zu heilig, als dass ich auf die oft sehr komischen Wahrnehmungen, die ich zu machen Gelegenheit gefunden habe, näher eingehen möchte.

[1]) Eine Ausnahme bilden die wegen ihrer Brauchbarkeit sehr verbreiteten und selbst in Volksschulen übergegangenen Bildersammlungen für den Anschauungs- und für den Sprachunterricht von Wilke in Berlin. Ihre Entstehung verdanken aber auch sie thatsächlich den Einwirkungen der neuen Schule. — Ferner verdient hier genannt zu werden: Die biblische Geschichte vom Inspector Arnold in Riehen, welche neben meiner jetzt in 2. Auflage bei Merseburger in Leipzig erschienenen biblischen Geschichte da und dort in Gebrauch gekommen ist.

Die völlig im alten Geleise fortgehenden Anstalten sind in der That selten geworden. Selbst die ehemaligen „Musterinstitute“, welche sich im Gefühle ihrer Mustergültigkeit entschieden und lange gegen den Einfluss der neuen Schule sträubten, haben sich desselben nicht ganz erwehren können und es ist unverkennbar, dass sich die Conservatoren des Alten, trotz der chinesischen Absperrung, ihrer Abweichung und Auffälligkeit allmählig mehr und mehr bewusst werden und sie zu vertuschen suchen. Die versuchte Rechtfertigung und die gemachten Concessionen verrathen dies genugsam. (Siehe „Nachrichten von dem Tbst.-Institute zu Leipzig. 1854“, von dem Dr. Eichler.) Der Eindruck ist aber auch wirklich ein bis ins Lächerliche gehender, wenn man jetzt aus einer Reihe moderner Schulen in ein Institut im Rococostyl eintritt und bei der fast unwillkürlich ausgedrückten Verwunderung über die eigenthümlichen Erscheinungen Zornesausbrüche, trotziges Absprechen über die neueren Bestrebungen, Herabsetzung ihrer Resultate und Verdächtigung der Neuerer vernimmt.

Dass die Herren der älteren Schule den zum Theil lange verfolgten, genau gekannten Weg, den sie blindlings fanden und der ihnen so bequem, deshalb aber auch lieb geworden, nicht sofort mit einem andern zu vertauschen Lust hatten: kann ihnen gewiss Niemand verargen, um so weniger, da es einerseits den Vertretern der neuen Schule nur in spärlichem Masse möglich war und noch ist, ihren Unterrichtsweg und das beobachtete Unterrichtsverfahren gedruckt vorzulegen und die nöthigen Lehrbücher und sonstigen Hülfsmittel zu bieten; andererseits sich aber erst mit der Zeit herausstellen konnte, ob das Neue auch wirklich besser, der Anerkennung und Nachachtung werth sei. Nur das durfte die neue Schule beanspruchen, was auch die ältere mit Recht für sich forderte, nämlich genaue Kenntnissnahme und unbefangene Prüfung vor der Beurtheilung resp. Verurtheilung. Bei den alten Herren liess es sich entschuldigen, wenn sie sich weder auf eine Kenntnissnahme, noch auf eine Prüfung einliessen, sondern einfach verwarfen, was „die viel zu früh aus der Lehre entlassenen bez. entlaufenen Reformatoren“ aussprachen und zu verwirklichen suchten. Sie hatten sich ja zum Theil ihre eigenen Bahnen gebrochen, waren zu

lange ohne Widerspruch darauf fortgegangen, hatten zu viel Anerkennung dabei gefunden, waren zu steif und starr dabei geworden: als dass sie nur Notiz von dem hätten nehmen sollen, was nicht von ihnen ausgegangen. Stiessen sie sich doch selbst unter sich ab, so dass sich bei ihnen wiederholte, was man zwischen Blinden und Tbst. wahrnimmt: Jeder hielt sich für glücklicher als den Andern, weil Jeder nur das Seine kannte und das Vollkommenste zu haben meinte. Wenn aber jüngere Collegen, die nicht selbst geschaffen, was sie als Richtschnur befolgen, sondern es nur ererbt haben, alles Andere, ohne es auch nur zu kennen und ohne sich die Mühe zu geben, es gründlich nach den Mitteln und Erfolgen kennen zu lernen, verwerfen: so geht das über die Pietät gegen die Erblasser und das Erbe hinaus und wird etwas Anderes.

Dass die neue Schule trotz solchen Widerstrebens nach und nach immer mehr Terrain gewann, dürfte zunächst in dem Wesen ihrer Theorie seinen Grund haben. Die unbefangenen Beurtheiler, denen es vor Allem darauf ankam, ihren Schülern zu dienen, erkannten ihre Vorzüge und befreundeten sich sehr bald mit ihr. Für sie handelte es sich nur darum, ob sie auch ausführbar? wie sich die Praxis darnach zu gestalten habe? und welche Resultate ihre Durchführung gewähre? Am sichersten konnte darüber der Besuch der Anstalten belehren und daraus erklärt sich die Thatsache, dass die Seminar-Tbst.-Anstalten schon nach kurzer Thätigkeit vielfach von Lehrern der älteren Schule besucht wurden, dass sie noch jetzt vorzugsweise aufgesucht werden, wenn es sich nur um den Unterricht handelt[1]). Es soll durchaus nicht geleugnet werden, dass auch in den Seminar-Tbst.-Anstalten die konkrete Durchführung der ausgesprochenen Unterrichts-Grundsätze eine mehr oder weniger mangelhafte war und die Ergebnisse derselben sehr viel zu wünschen übrig liessen; denn bekanntlich fordert es seine Zeit, ehe man von der abstracten Forderung zur entsprechenden Praxis gelangt: — den-

[1]) Seit dem Jahre 1833 ist die Weissenfelser Tbst.-Schule von 121 Directoren, Vorstehern und Lehrern deutscher Tbst.-Anstalten, von mehreren wiederholentlich, besucht worden.

noch dürfte es kaum Widerspruch finden, wenn ich behaupte, dass in der ersten Zeit, wo sich mit der zweckmässigeren Behandlung der Lehrgegenstände völlige Hingabe an den Beruf, die Kraft, der Eifer, das Streben nach Auszeichnung und die Hoffnung auf die Verwirklichung der gehegten Erwartungen Seitens der jungen Lehrer verband und auch die Verhältnisse, unter denen sie ihre Thätigkeit auszuüben hatten, dieselbe mehr als gegenwärtig begünstigten, die Unterrichts-Erfolge sehr empfehlend hervortraten. Die über die Besuche bekannt gewordenen Berichte sprachen sich wenigstens im Allgemeinen so anerkennend über die Resultate aus, dass nicht allein die Zahl der Besuchenden und derer, welche sich zu der neuen Theorie bekannten, fortwährend wuchs, sondern auch die praktische Ausführung derselben auf alle Weise versucht wurde.

So einfach und leicht, wie man sich die Ausführung wohl meistens gedacht, hat sie sich freilich nicht erwiesen. Es stehen derselben namentlich in grösseren Anstalten mit ausgedehnten Lehrercollegien gar mancherlei Schwierigkeiten entgegen; Schwierigkeiten, die zunächst auch dann noch bleiben, wenn man die Lehrer mit der Theorie vertraut gemacht und die ihr entsprechenden Unterrichtsmittel eingeführt hat. Die von einem anderen Geiste durchdrungene Anschauungs- und Denkweise, die Macht der Gewohnheit, ist damit noch nicht aufgehoben und eben so wenig Sinn und Tendenz der Lehrer geändert. Jede Umgestaltung des Unterrichts-Systems ist zunächst mit mancherlei Unbequemlichkeiten verbunden und nöthigt zur Durchdringung desselben. Dazu kommt, dass die Unterrichts-Praxis der neu-deutschen Schule nicht allein einen grösseren Kraftaufwand, sondern auch ein höheres Mass von Hingebung, Umsicht, Geschicklichkeit und pädagogischer Durchbildung der Lehrer fordert, als die sonst übliche handwerksmässige Betreibung des Unterrichts. Darf man sich unter diesen Umständen wundern, dass die angestellten Versuche hie und da bald aufgegeben wurden, dass trotz des Bekenntnisses zur neuen Theorie die Praxis mitunter in der alten Weise fortbesteht? Die Anweisungen vermögen nur im Allgemeinen die unterrichtlichen Grundsätze, welche in Betracht kommen, aufzustellen, die Ordnung anzugeben, in welcher die unterrichtlichen Thätigkeiten aufeinander

folgen, die Momente anzudeuten, auf welche es wesentlich ankommt. Die ins Einzelnste gehende praktische Ausgestaltung, den kleinen Dienst, die specialia und specialissima müssen die Anleitungen der Natur der Sache nach dem praktischen Geschicke des Lehrers überlassen. Die gewährten Schulbücher sind wohl dazu bestimmt, die Arbeit zu erleichtern, die Mühe zu verringern, die Kräfte zu schonen; sie können aber immer nur mehr oder weniger Wegweiser sein, das Knochengerüste bieten, das jeder Lehrer nach dem individuellen Bedürfnisse, nach dem Lehrgange der Anstalt, nach dem Standpunkte der Schüler ausfüllen muss. Daher mag es kommen, dass sie oft nur als Stoffsammlungen erscheinen. Selbst die besten Schulbücher vermögen niemals den Lehrer zu ersetzen; immer wird dieser der wichtigste Factor für einen gedeihlichen Unterricht sein und bleiben. Wo daher der Lehrer in den neuen Büchern Helfer zu sehen meint, hinter denen er müssig einherschlendern kann, welche arbeiten sollen, während er ruht, wachen, dieweil er schläft und träumt: da wird sich ihr Gebrauch unfruchtbar erweisen; da werden sie nicht leisten, was man von ihnen erwartet. Kann es also befremden, wenn man sie allmählig als unbrauchbar bei Seite schiebt?

Hie und da scheitert die Durchführung der theoretisch anerkannten Methode auch an dem Umstande, dass mit derselben die Anschaffung der entsprechenden Hülfsmittel nothwendig wird, diese aber einen nicht unerheblichen Kostenaufwand erfordern, den namentlich diejenigen Instituts-Vorsteher, welche über die gesammten Anstaltsmittel unumschränkt zu verfügen haben [1]), trotz des wiederholten Antrages der Lehrercollegien zu vermeiden suchen, um den dadurch verursachten Ausfall für den eigenen Geldbeutel zu umgehen.

Einige Tbst.-Anstalten haben die Verpflanzung der neuen Unterrichts-Praxis dadurch zu befördern gesucht, dass sie entweder einen ihrer Lehrer auf längere oder kürzere Zeit zur Information in Seminar-Tbst.-Anstalten schickten, oder hier aus-

[1]) Eine höchst bedenkliche Stellung, bei welcher der Director stets dem Verdachte ausgesetzt bleibt, dass die Anstaltszwecke im Kampfe mit seinem Vortheile meistens unterliegen.

gebildete Lehrer an sich zogen, um, wie man sich ausdrückte, „frisches Blut in den alten Körper zu bringen." Wenn dazu geignete Leute ausgewählt wurden, und diesen bei ihrer Rückkehr resp. ihrem Eintritte der nöthige Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts gewährt wurde und eingeräumt werden konnte: ist der Zweck in der Regel vollständig erreicht worden. Allein so, wie man nicht selten verfuhr, wirkten diese Massnahmen im günstigsten Falle wie ein homöopathisches Pulver auf einen Kranken, der sich der nöthigen Diät nicht unterwirft und daneben vorherrschend allopathische Mittel in Anwendung bringt. Anstatt den technischen Leiter der Anstalt oder doch wenigstens einen ihrer Hauptlehrer auszusenden, diesem eine angemessene Zeit mit der Weisung zu gewähren, sich in einer Anstalt möglichst vollständig mit dem ganzen Unterrichtsgetriebe derselben bekannt zu machen: wählte man nicht selten untergeordnete Hülfslehrer, mass man ihnen die Zeit höchst spärlich zu, liess man sie eine ganze Reihe von Anstalten durchwandern. In welchem Masse konnte durch eine solche Wanderung der Zweck erreicht werden? Was lässt sich von dem Einflusse eines jungen Mannes auf die Umgestaltung des Unterrichts erwarten, der als Hülfslehrer in ein Lehrercollegium ein- resp. zurücktritt, das der Neuerung abhold ist und widerstrebt, am wenigsten aber geneigt ist, sich von dem Hülfslehrer belehren zu lassen, der vielleicht wohl die Befähigung gewonnen hat, eine Abtheilung nach der kennen gelernten Methode zu unterrichten, aber nicht das ganze Unterrichtssystem zu überschauen und auf die Anstalt zweckmässig zu übertragen? Er wird, und das mit vollem Rechte, sich an den Leiter der Anstalt anlehnen und nach dessen Weisungen zu arbeiten bemüht sein, weil er sich sagen muss, dass nur dann das Ganze gedeihen kann, wenn sich jedes Glied dem Haupte unterordnet.

Wenn ich oben auf Grund der an mich herangetretenen mündlichen und schriftlichen Aeusserungen, so wie meiner Beobachtungen, die Behauptung aussprach, dass die neu-deutsche Unterrichts-Theorie gegenwärtig fast zur allgemein-deutschen geworden sei: so sehe ich mich doch zu dem Geständniss genöthigt,

dass die Ausführung dieser Methode in den einzelnen An-

stalten nicht nur eine sehr verschiedene ist, sondern auch mitunter sehr unvollkommen auftritt;

dass die anerkannten Unterrichts-Grundsätze hie und da nichts weiter als abstracte Postulate sind und sehr isolirt mitten in einer vom entgegengesetzten Geiste beherrschten Praxis stehen;

dass man noch gar manchem Lehrer begegnet, dem es zwar unzweifelhaft mit den Principien ein voller Ernst ist, in Einzelnem aber einer Praxis folgt, die im Widerspruche mit den Principien steht;

dass nur in wenigen Instituten die gegebenen Verhältnisse eine vollständige Durchführung der Theorie gestatten, während es den meisten unter dem Drucke der verschiedenartigsten Missstände geradezu unmöglich ist, das Ziel zu erreichen und somit die Vorzüge der neuen Praxis vor der alten in den Erfolgen unwiderleglich nachzuweisen.

d) Abzweigung der Frost'schen Schule und Charakteristik derselben.

Seit einigen Jahren gestaltet sich in Deutschland eine neue Schule, die wie das Bild des Janus ein doppeltes Gesicht hat: eins, das nach dem Himmel gerichtet ist, ganz französisch aussieht und sich nur in Geberden äussert; ein zweites, das sich der Erde zukehrt, durch und durch deutsch ist und sich vornehmlich durch Worte verständlich zu machen sucht. Sie bedient sich nämlich beim Religions-Unterrichte ausschliesslich der Geberdensprache, ertheilt ihn also insofern nach der französischen Methode, während sie für den anderweiten Unterricht die Anwendung der Wortsprache für geboten erachtet, demnach mit der deutschen übereinstimmt.

Bis jetzt hat die Theorie dieser Zwitterschule nur in drei Anstalten, denen zu Prag, Leitmeritz und St. Pölten, Eingang und Nachachtung gefunden. Da sich also die überwiegende Mehrzahl der östreichischen Institute nicht zu ihr bekennt, so begreift man nicht, welches Recht der Director Heger zu St. Pölten dazu hat, sie in dem III. Prüfungsberichte über seine Anstalt, vom Jahre 1864 die östreichische zu nennen. Will man sie nicht nach dem Director Frost zu Prag bezeichnen, der

sie aufgestellt und in seiner Anstalt seit Jahren praktisch durchgeführt hat, so würde sie richtiger die böhmische genannt werden.

In dem eben genannten Berichte scizzirt Heger das Unterrichts-Verfahren der neuen Schule, indem er es mit den andern bisher angewandten Methoden vergleicht. Aus welchen Quellen er die Charakteristik der französischen und der deutschen Methode geschöpft hat, ist nicht ersichtlich; dass aber das gegebene Referat der Wirklichkeit durchaus nicht entspricht, wird dem Sachkundigen sofort aus folgenden Stellen klar werden:

S. 8 heisst es: „Die französische Methode fasst den Tbst. nur als taubstumm auf und gewinnt ihn schon deshalb nicht vollständig der mittheilsamen Gesellschaft, weil seine Zeichen nur Eingeweihten verständlich sind.“ Weiss Heger nicht, dass die französische Schule ihre Zöglinge in die Schriftsprache einführt? Kann man von den Schriftzeichen in dem hier nur möglichen Sinne sagen, dass sie nur Eingeweihten verständlich sind? Glaubt Heger wirklich, dass seine Geberdenzeichen sofort von Jedermann verstanden werden?

Ferner heisst es: „Die deutsche Methode unterrichtet den Tbst. mit Umgehung aller Zeichen, so sagen wenigstens ihre Verehrer, mittels der Laut- oder Mundsprache.“ Das hat Heger doch wohl nur geträumt!?

Indem er dann zur Charakteristik der eigenen Methode übergeht, sagt er S. 8:

„In 3 Anstalten Oestreichs, wozu auch die hiesige (in St. Pölten) gehört, wird eine Methode gehandhabt, welche den Tbst. nach zwei Seiten hin umfasst; nämlich in ihm den Tbst. sieht, ohne dabei zu übersehen, dass er wegen seiner Sprachfähigkeit ein Glied der sprechenden Gesellschaft werden könne.“ Ist es denn Heger unbekannt, dass dies auch von der in den beiden Anstalten zu Wien, so wie von der in den Anstalten zu Graz, Linz, Brünn, Hall etc. gehandhabten Methode gilt?

S. 10: „Wir lassen beide (natürliche Geberde und Lautsprache) auf Verstand und Herz des Schülers einwirken; wir lassen beide, wo es nöthig erscheint, sich gegenseitig unterstützen.“ Weiss Heger wirklich nicht, dass dies auch von den andern östreichischen Instituten gesagt werden kann? dass es

den deutschen Tbst.-Lehrern nicht einfällt, „die natürliche Geberde aus den Anstalten zu verbannen?“ Ein Blick in die Fachliteratur würde Heger belehrt haben, dass sich die deutsche Schule zwar bemüht, dem Tbst. die Geberdensprache durch die Lautsprache überflüssig zu machen, dass sie aber, „so lange diese Sprache nicht ausreicht, mit Hülfe der natürlichen Geberde unterrichtet, dem Schüler diese Sprache zu seinem eigenen Heile und zu seiner Freude belässt.“

Sollte nach alle dem erst die neueste Schule „bei der Wahl beider Methoden im Vereine die goldene Mittelstrasse in der Bildung und Erziehung der Tbst. gefunden haben?“

Mit welchem Rechte behauptet Heger S. 15, „dass nur die neue Methode es ist, welche den Tbst. der sprechenden Gesellschaft als redendes Glied zurückgiebt, ohne dabei seinem Naturell widernatürlich entgegen zu treten und seine Vorliebe zur natürlichen Geberde mit Gewalt auf kurze Zeit unterdrücken zu wollen?“ [1])

Frost's eigenthümliche Ansichten [2]) lassen sich auf folgende Sätze zurückführen:

1) Der Religions-Unterricht muss dem Schüler in seiner Muttersprache ertheilt werden.“

2) „Die Geberde ist die natürliche, dem Tbst., wenn man so sagen darf, angeborne Sprache, welche ihm von der Kindheit bis zum Grabe folgt, mit einem Worte, die Muttersprache.“

3) „Mittelst dieser, seiner natürlichen Sprache, ist der Tbst.

[1]) Der ganze Bericht verräth, dass es dem Referenten nicht sowohl auf eine wahrheitsgetreue Darstellung der Sachlage, als vielmehr darauf angekommen ist, „den Gönnern, Wohlthätern und Freunden der Anstalt zu zeigen, dass es dem Director derselben an gutem Willen nicht fehlt, das Beste für die Zöglinge zu wählen.“ Heger erinnert mich unwillkürlich an den amerikanischen Zahnarzt, der von seiner Methode Zähne auszunehmen rühmte, dass sie ganz schmerzlos sei, sie aber immer erst dann anwandte, nachdem er die Zähne nach französischer Weise gefasst und nach deutscher gehoben und gelockert hatte.

[2]) Ich habe dieselben während eines mehrjährigen persönlichen und schriftlichen Verkehrs gründlich kennen gelernt und vielfach mit ihm besprochen.

zu Gott zu führen, in seinem Verhältnisse zu Gott hat man ihm diese Sprache zu lassen."

4) „In seinem Verhältnisse zu den Menschen muss er sich diesen anbequemen und mit ihnen durch Worte reden können; an der Hand der deutschen Methode hat man ihn darum in die bürgerliche Welt einzuführen."

Nach dem Muster von Frost bedienen sich seine Anhänger demnach zur Vermittelung des Religions-Unterrichts nur der Geberdensprache, während die neu-deutsche Schule zwar aus verschiedenen Gründen gerade in diesem Lehrgegenstande die natürliche Geberde ebenfalls in ziemlich grossem Umfange gebraucht, es sich aber doch zur Aufgabe macht, auch den religiösen Lehrstoff in Worte zu fassen, auch im Religions-Unterrichte das Wort allmählig mehr und mehr als Unterrichtsmittel in Anwendung zu bringen und sich nach und nach auf eine ausdrucksvolle Mimik zur Unterstützung des Wortes zu beschränken.

Es ist hier nicht der Ort, auf eine Beleuchtung der oben angeführten Sätze und auf eine Beurtheilung des darauf gegründeten Unterrichts-Verfahrens, sowie der demselben nachgerühmten Vortheile speciell einzugehen [1]. Nur einige Bemerkungen möge man gestatten:

1) Unstreitig war der Director des Tbst.-Instituts zu Prag, P. Wenzl Frost [2], einer der hervorragendsten Tbst.-Anstalts-Directoren Deutschlands; ein Mann, der sich durch seine aufopfernde Hingebung an die Sache der Tbst., durch seine unermüdete Thätigkeit für dieselbe, durch Wort und Schrift [3] die

[1]) Bei Besprechung des Religions-Unterrichts wird sich hierzu die geeignete Gelegenheit und Veranlassung finden.

[2]) Am 21. Juni 1865 im 52. Jahre seines unermüdet thätigen Lebens in Folge der Lungentuberkulose zu Konojed für alle seine Freunde unerwartet dahin geschieden.

[3]) Von seinen vielen Schriften, die freilich nur zum kleineren Theile die Tbst. und ihren Unterricht betreffen, nenne ich hier nur zwei, nämlich: 1) „Der Mensch im Symbole." Prag. 1846. Haase; 2) „Religionslehre zum Gebrauch für die Zöglinge im Prager Tbst.-Institute." Wien. 1849. — Ausser ihnen empfehle ich jedem Tbst.-Lehrer, dem daran gelegen ist, die Frost'sche Auffassung der Geberdensprache und die von ihm empfohlene Verwendung derselben beim Religions-Unterrichte näher

grössten Verdienste nicht nur um das Tbst.-Bildungswesen Böhmens, sondern des ganzen östreichischen Staates erworben hat; ein Mann, der es wohl verdient hatte, dass ihn sein Kaiser durch Verleihung des goldenen Verdienstkreuzes mit der Krone auszeichnete, dass er von seinen Vorgesetzten hoch geachtet, von seinen Mitarbeitern und Schülern innig verehrt und aufrichtig geliebt wurde, dass ihn seine deutschen Collegen aufsuchten, um an seiner Wirksamkeit ein Muster zu nehmen und sich im Verkehre mit ihm zu erquicken, zu befruchten, zu erheben. Daneben war er aber auch ein eben so bescheidener und anspruchsloser Mann, der es mir niemals missdeutete, wenn ich im Interesse der Sache meine abweichenden Ansichten äusserte, der die Versicherung meiner Liebe und Verehrung nicht im Widerspruche damit fand, wenn ich mich bei seinem genialen Gedankenauffluge als Bleigewicht in der Absicht ihm anhing, ihn auf dem realen Boden des Praktischen, Ausführbaren und Berechtigten zu erhalten [1]).

2) Frost berief sich zur Rechtfertigung seines Unterrichtsverfahrens auch auf das östreichische Unterrichtsgesetz, welches verlangt, dass der religiöse Unterricht in der Muttersprache des Schülers ertheilt werde; und Jedermann wird gewiss zugestehen, dass diese Bestimmung auch den Tbst. zu Gute kommen müsse. Indem er aber behauptete, dass dies nur auf dem von ihm vorgezeichneten Wege geschehe, musste er nothwendig auf Widerspruch stossen und zwar nicht allein bei Fachleuten, sondern überhaupt bei Allen, welche das Sachverhältniss unbefangen beurtheilten. — Sollte nicht sowohl dem Buchstaben wie dem Geiste des Gesetzes volles Genüge geschehen, wenn Frost in seiner zweisprachigen Anstalt den Kindern slavischer Familien den Religions-Unterricht sobald und soweit als möglich mittelst

kennen zu lernen, das Studium einer höchst geistvollen Arbeit, die Frost im Oestreich'schen Schulboten 1859 von Nr. 38 ab in 3 Abschnitten: „Der Taube und der Blinde in ihrer Gebrechlichkeit,“ „die Sache der Blinden“ und „die Sache der Tbst.“ veröffentlicht hat.

[1]) Der Director Venus widmet in dem 10. Jahresberichte (1865) dem theuern Freunde und Amtsgenossen ein Gedenkblatt (S. 31 u. 32) „Eine Trauernachricht“, auf das ich nicht ohne grosse Wehmuth hinweise.

der czechischen Sprache, den Kindern deutscher Abkunft aber in deutscher Sprache ertheilt hätte? Kann wohl das dürftige Sprach-Surrogat der Tbst. denselben Anspruch auf Anerkennung machen, wie die Sprache einer Nation? Ist es nicht eben die Aufgabe der Tbst.-Anstalt, ihre tbst. Zöglinge entstummt zu entlassen, sie also mit der Sprache der Nation, welcher sie angehören, so vollständig wie möglich auszustatten, damit sie dadurch fähig werden, an den Wohlthaten Theil zu nehmen, welche die bürgerliche und kirchliche Gemeinschaft dieser Nation zu gewähren im Stande ist?

3) Vor Jahren nahm ich eine Nichte aus Schweden an Kindesstatt in mein Haus auf. Sie war damals 6 Jahr alt, sprach nur schwedisch und hatte noch keinen Schulunterricht genossen. Nach der Theorie von Frost hätte ich, wenn es irgend möglich gewesen, diesem Kinde den Religions-Unterricht in schwedischer Sprache ertheilen lassen müssen, wenn ich es auch für die anderweite Schulbildung einer deutschen Schule übergeben durfte. Ich dachte damals nicht daran, sondern überwies es für den gesammten Unterricht einer deutschen Volksschule, würde mich auch in keinem Falle zu jener willkürlichen Scheidung verstanden haben, weil das Mädchen mit dem Eintritte in mein Haus ein Glied des deutschen Volkes wurde und nicht nur in bürgerlicher, sondern auch in kirchlicher Gemeinschaft mit demselben zu leben bestimmt war. Seine Muttersprache erwies sich noch so flüssig und flüchtig, dass sie bald durch die deutsche Sprache verdrängt und diese an ihre Stelle getreten war.

In ähnlichem Verhältnisse wie meine Nichte mit ihrer schwedischen Sprache zu Deutschland steht der Tbst. mit seiner ärmlichen und flüchtigen Geberdensprache den Gemeinschaften gegenüber, in welche er nach der Schulzeit eintritt. Wodurch rechtfertigt sich also die ausnahmsweise ausschliessliche Anwendung der Geberden im Religions-Unterrichte? einer Ausdrucksweise, die erst durch diesen ausgedehnten Gebrauch zu einer Sprache wird; aber zu einer Sprache, die nur in der Tbst.-Anstalt Geltung hat, ausser derselben, im Hause der Angehörigen, wie in der Kirche, eine fremde, unverstandene ist. — Ob denn wohl der Herr in Uebereinstimmung mit der Frost'schen Theorie nach der Heilung des Tbst. eben so wie vor derselben in Geberden

mit ihm verkehrt hat, um ihn für das Reich Gottes zu gewinnen?

4) Dass Frost bei seiner hervorragenden Begabung und Sinnigkeit durch die in Geberden gehaltenen „religiösen Vorträge“ auf Geist und Herz seiner Schüler höchst wohlthätig eingewirkt hat, wird Niemand bezweifeln, der ihn näher gekannt und bei seiner Lehrthätigkeit beobachtet hat; allein er sorgte damit gewissermassen nur für die Gegenwart seiner Schüler. Nach ihrem Austritte aus der Anstalt stehen sie isolirt da, fehlen ihnen die Mittel zu fortgehender geistlicher Anregung, Ernährung und Erquickung, indem ihnen die Sprache für das Religiöse mangelt, sie also für den geistlichen Zuspruch ihrer Angehörigen, der Kirche etc. unempfänglich sind und auch durch Lectüre diesen Ausfall nicht zu decken vermögen. Man wolle doch ja nicht sagen, „dass es die Aufgabe des Sprachunterrichts sei, diese Sprache zu gewähren!“ — denn ohne den innigsten Anschluss dieser Seite der Sprachbildung an den Religions-Unterricht kann dieselbe nimmermehr eine lebendige und wirksame werden. Wie kläglich müsste es aber um eine Sprachbildung stehen, welcher das religiöse Element fehlte! Sie würde dem kalten Mondenscheine im Gegensatze zum warmen Sonnenlichte entsprechen, oder dem Geschäftsstyl im Vergleiche zu dem Verstand und Herz anregenden Style unserer Classiker!

5) Wer die von Frost bei seinen „Vorträgen“ angewandte Geberdensprache kennen zu lernen Gelegenheit gehabt hat, der wird zugestehen müssen,

a) dass sie trotz der ausserordentlichen Sinnigkeit, mit der die einzelnen Begriffszeichen erfunden sind, eine conventionelle geworden, der die unmittelbare Verständlichkeit und die directe Wirkung auf das Gemüth fehlt;

b) dass sie sich in ihrer Totalität zur Geberdensprache des rohen Tbst. ohngefähr verhält wie die hochdeutsche Sprache des gebildeten Lehrers zu den ersten Sprachversuchen eines 2—3jährigen Kindes, das nur den gemeinen Volksdialect gehört und dadurch zu seiner Sprache gelangt ist; dass sie demnach völlig aufgehört hat, als die Muttersprache des Tbst. gelten zu können.

6) Heger rühmt dem Verfahren der neuen Schule nach, dass bei allgemeiner Einführung desselben sowohl die Tbst., wie die Tbst.-Anstalts-Katecheten der verschiedensten Nationalitäten in den Besitz einer sehr entwickelten Universalsprache gelangen würden, die es z. B. dem Tbst. möglich machte, beim Besuche eines jeden Tbst.-Instituts „sich im Sakramente der Busse von Sünden zu reinigen und im hochheiligen Sakramente des Altars Trost und Stärkung zu empfangen, den Katecheten aber in den Stand setzte, Rath und Belehrung zu gewähren.“ [1])

Wer tiefer in das Wesen der Geberdensprache eingedrungen ist und sie in ihrer Entwickelung verfolgt hat, wird die eröffnete Aussicht als eine Illusion bezeichnen müssen. So weit die Geberdensprache eine Universalsprache ist und werden kann, tritt der erwähnte Vortheil auch ohne die Anwendung der „östreichischen Methode“ in jeder Tbst.-Anstalt ein. In der angedeuteten Ausdehnung ist er eine Fiktion, die nur in dem Kopfe solcher entstehen kann, welche wie Heger der Ansicht sind, dass es „für jedes Ding nur e i n e Geberde geben kann, während e i n und d e r s e l b e B e g r i f f mit 1000 verschiedenen Namen genannt zu werden vermag.“ [2]) Wie man die Kuh an den Hörnern, am Schwanze, am Euter etc. fassen kann, um sie wirklich oder in der Erinnerung festzuhalten: so hat auch die Sünde und Strafe, die Reue und Busse, die Gnade und Barmherzigkeit, Glaube, Liebe und Hoffnung etc. mannigfache Aeusserungsseiten, die zu ihrer Bezeichnung dienen können. Welche davon zum Namen werden soll, bleibt jeder Anstalt überlassen und selbst die Formirung dieser Namenszeichen hängt von der Individualität des Wählers ab. Auch wenn sämmtliche Tbst.-Lehrer nach Prag, oder jetzt nach St. Pölten kämen, um dort ihre Studien in der Geberdensprache zu machen, würde sich die Uebereinstimmung dieser Sprache kaum herstellen, noch weniger aber erhalten

[1]) Ob Frost sich dieser Illusion hingegeben hat, weiss ich nicht. Das aber weiss ich, dass ihm daran gelegen war, seine deutschen und czechischen Schüler gleichzeitig in der Religion unterrichten und nach vollendeter Schulzeit im Sakramente der Busse sicher und wirksam belehren, mahnen, trösten zu können. Beides war ihm durch sein Verfahren möglich gemacht.

[2]) S. 12 seines Berichts.

lassen, theils weil die zwingende Nothwendigkeit fehlt und weder Lehrer noch Schüler sich einem solchen Zwange fügen würden; theils weil die lokale Verschiedenheit der Dinge und eben so die durch die Lehre der Kirche bedingte Auffassung und Versinnbildlichung religiöser Begriffe eine divergirende Bezeichnung zur Folge haben muss. Wie könnte sich auch sonst die Geberdensprache in den einzelnen Tbst.-Anstalten so verschieden gestaltet haben, wenn nicht in dem Wesen der Sprache selbst der Grund dazu läge?

7) Welches Schicksal die Frost'sche Methode haben wird, lässt sich allerdings nur vermuthen. Meine Vermuthung geht dahin: So lange der geistvolle Schöpfer dieser Methode lebte, erhielt sich dieselbe flüssig und entwickelungsfähig. In den Anstalten seiner Schüler wird sie ohne den zeitweiligen belebenden Einfluss des Meisters, wie einst de l'Epée's Verfahren, bald erstarren und zur Carrikatur werden. Auf weitere Verbreitung hat sie von da aus schwerlich zu hoffen.

e) Anerkennung und Aufnahme, welche die neudeutsche Unterrichts-Theorie und Praxis ausserhalb Deutschlands gefunden hat.

Die deutsche Tbst.-Unterrichts-Theorie und Praxis hat seit dem eingetretenen Umschwunge in derselben die Aufmerksamkeit des Auslandes erregt, vielfache Beweise von Anerkennung von dort erfahren und in Folge der dabei eingetretenen Discussionen selbst an Vollkommenheit gewonnen.

Während einer langen Reihe von Jahren hatten die auswärtigen Tbst.-Institute, in denen ausschliesslich nach französischem Muster unterrichtet wurde, keine Notiz von der Thätigkeit der deutschen Anstalten genommen. Der alte Streit zwischen den beiden Schulen war unausgeglichen von beiden Seiten eingestellt worden. Dieses Verhältniss änderte sich vornehmlich mit dem Eintritte der durch die Seminar-Tbst.-Anstalten hervorgerufenen Bewegung. Wodurch die Aufmerksamkeit auf die deutschen Institute gelenkt worden ist, was die Veranlassung zu dem Streben gegeben haben mag, die Thätigkeit derselben näher kennen zu lernen, und in welcher Absicht ursprünglich die darauf

hinzielenden Schritte gethan worden sein mögen, — das Alles lasse ich unentschieden: nur so viel steht fest, dass seit den vierziger Jahren bis auf die allerneueste Zeit von Frankreich, Nordamerika, Dänemark, Norwegen, Schweden, Holland, Belgien, Russland, Polen und Spanien Commissare nach Deutschland ausgesandt worden sind und dass wenigstens für einzelne derselben die Instruction dahin lautete, „zu ermitteln, wie sich die Methode des Tbst.-Unterrichts in Deutschland gestaltet? in welchem Masse die Leistungen der deutschen Institute ihrem Rufe entsprechen? und ob es rathsam sein dürfte, ihre Methode gänzlich oder theilweise auf die eigenen Anstalten zu übertragen?

Die Urtheile fielen verschieden aus. Als günstige Zeugnisse sind folgende Thatsachen zu betrachten:

1) Nicht allein in Holland [1]), Dänemark [2]) und Norwegen [3]), sondern auch in Frankreich [4]) und Amerika sind nach jenen Besuchen Tbst.-Anstalten entstanden, in welchen die deutsche Methode vollständige Anwendung findet.

2) Selbst in die längst bestandenen Institute, z. B. in Stockholm, Petersburg, Warschau und sogar in Paris [5]) hat man die

[1]) Rotterdam.

[2]) Schon im Jahre 1845 errichtete der damalige Predigtamts-Candidat Dahlerup nach seiner Reise durch Deutschland und die Schweiz, da man sich im Königl. Institute zur Aufnahme der deutschen Methode nicht verstehen mochte, ein Privatinstitut, das noch jetzt, geleitet von Hrn. Keller, besteht und wegen seiner Leistungen dem Königl. Institute bedeutende Concurrenz macht, sich auch die Gunst und Unterstützung der Regierung erworben hat.

[3]) Christiania, Bergen, Christiansand.

[4]) Das in dem „Organ" öfter genannte Institut zu St. Hippolyte-du-Fort.

[5]) Siehe die neueren Berichte vom Kaiserl. Institute.

In der französischen Zeitung „La Gironde" vom 7. Decbr. 1864 findet sich auf S. 3 auch folgende Anzeige: „Seit dem Jahre 1855 hat Hr. Houdin (in Paris) die Academie der Wissenschaften auf die glücklichen Erfolge aufmerksam gemacht, welche er im Unterrichte der Tbst. erlangt. Er verdankt dieselben einem directen Verfahren, das er von jenem Jahre ab statt der gewöhnlichen Methoden verfolgt, und die, wie man weiss, auf die Zeichensprache und das Schreiben basirt sind.

„Aus den von der Akademie veröffentlichten Berichten ergiebt sich, dass die meisten Tbst. durch das Verfahren des Hrn. Houdin zu der

deutsche Methode wenigstens in Einzelnem trotz alles Widerstrebens der Lehrercollegien zu verpflanzen gesucht.

3) Zu diesem Zwecke hat man seit einer Reihe von Jahren von verschiedenen Seiten her junge Männer den deutschen Tbst.-Anstalten zur speciellen Ausbildung für den Tbst.-Lehrerberuf, oder wenigstens behufs gründlicher Kenntnissnahme von der deutschen Methode überwiesen [1]).

4) Eine Anzahl deutscher Tbst.-Lehrer ist ins Ausland gezogen worden, um dort ihrer Unterrichts-Methode Geltung zu

Fähigkeit gelangt sind, von dem Munde abzulesen und auf verständliche Weise zu sprechen.

„Hr. Houdin hat seitdem immer neue Erfahrungen gemacht und dieselben, so wie seine darauf gebauten Schlüsse in folgender Weise formulirt:

1) „Jeder Tbst., der eine ungetrübte Intelligenz, richtige Sehkraft, gesunde sensitive Nerven und richtig geformten Stimmapparat besitzt, kann, wie starkgradig, alt und incurabel seine Taubheit auch ist, durch die fühlbaren ersichtlichen Wahrnehmungen die Function und die Fähigkeit des artikulirten Wortes und die Kunst, von den Lippen der Sprechenden zu lesen, erlangen.

2) „Unter diesen Bedingungen kann jeder Tbst. durch das Wort und das Vondenlippenablesen mit der menschlichen Gesellschaft in Verbindung treten und mit der Zeit dieselbe Bildung erlangen.

„Wenn die Resultate, welche Hr. Houdin gewonnen zu haben erklärt, sich verallgemeinern, — wie dankbar muss man ihm nicht für den Dienst sein, welchen er der Humanität geleistet hat. J. Duboul.

Dass die Erklärungen Houdin's in Frankreich Aufsehen erregen, zugleich aber mit leisen Zweifeln veröffentlicht werden, lässt sich begreifen. Wenn aber in der Berliner „Allgemeinen medicinischen Centralzeitung" 1865, vom 11. Jan., S. 34 jene Erklärung als etwas ganz Neues mit dem Bemerken veröffentlicht wird: „Auf diese Weise wäre eine der höchsten Aufgaben der Humanität gelöst — wenn nicht eben jene Bedingungen gar zu viele Ausnahmen hätten!" so weiss man in der That nicht, ob dadurch die Berliner und die andern deutschen Tbst.-Anstalten oder der Referent mehr blamirt werden. Hat letzterer bisher noch nicht gewusst, was Hr. Houdin in jenen 2 Thesen ausspricht? Ist diese Aufgabe der Humanität bisher noch nicht gelöst worden?

[1]) Ich führe hier nur 3 Norweger, 1 Dänen, 1 Schweden, 1 Holländer und 1 Russen an, welche ihre Studien bei mir gemacht haben und 1 Franzosen, den Rössler in Osnabrück 1865 zu unterweisen Veranlassung gehabt hat.

verschaffen, oder sie als Hauslehrer für tbst. Kinder zu verwenden [1]).

5) Mehrere von der deutschen Schule ausgegangene besondere Hülfsmittel für den Unterricht werden auch in ausserdeutschen Tbst.-Anstalten angewendet, z. B. die Bildersammlungen von Wilke, desgl. meine jetzt wieder bei Merseburger in Leipzig erschienene Bildersammlung; andere hat man nachzubilden gesucht. Das in Rotterdam bei Altmann 1864 erschienene Werkchen: „Lees-en Taaloefeningen etc.“ ist, wie dies auch auf dem Titel und in dem Vorworte ausgesprochen, eine Nachbildung meines „Elementar- Lese- und Sprachbuches.“ Das Institut zu Stockholm hat nach meiner bei Merseburger erschienenen Lehrfibel von 1858 und meinem „Ersten Wörter- und Sprachbuche“ ähnliche Hülfsmittel bearbeitet, die unter dem Titel:

1) Tal-och skrif-öfningar för Döfstumma. 1862, und
2) Ord-och läse-bok, för Döfstumma, lämpad efter Hills Bildersumling, 1863

in Stockholm erschienen sind.

Gegenwärtig ist ein livländischer Geistlicher damit beschäftigt, die eben genannten drei Schriften ins Ehstnische zu übertragen.

6) In Frankreich ist man mit Berufung auf Deutschland seit einigen Jahren bemüht, den von den bestehenden Tbst.-Anstalten ausgeschlossenen Tbst. durch Lehrer an Primärschulen die nöthige Schulbildung zu gewähren. Zur Unterstützung dieses Zweckes giebt man solchen Lehrern nach dem Muster der Provinz Brandenburg Gelegenheit, sich während eines vierwöchentlichen Cursus im Institute zu Paris mit der Methode des Tbst.-Unterrichts bekannt zu machen [2]).

[1]) Z. B. Director Hirsch von Aachen nach Rotterdam; Haag von Gmünd nach Ropkoy bei Dorpat.

[2]) Nach dem, was ich darüber mündlich und schriftlich vernommen, gebührt dem Dr. Blanchet, dem Chirurgen am Staatsinstitute zu Paris, und seiner unablässigen Thätigkeit für das Wohl der Tbst. das Verdienst, dies Streben und seine ersten Wirkungen hervorgerufen zu haben. Im „Organ“ 1859. Nr. 11 habe ich specieller über diese Be-

Zu einer Verbindung von Tbst.-Anstalten mit Schullehrer-Seminarien ist es bis jetzt ausser Deutschland noch nicht gekommen und zwar wohl darum, weil solche Seminarien entweder gänzlich fehlen, oder ihre Einrichtung jene Verbindung nicht zulässt; weil die Sorge für die Schulbildung der Tbst. noch nicht wie in Deutschland zu einer allgemeinen und öffentlichen Angelegenheit geworden, sondern grösstentheils der Privatwohlthätigkeit überlassen ist; weil das Tbst.-Bildungswesen nicht in organische Verbindung mit dem Elementarschulwesen überhaupt gebracht worden ist [1]).

f) Ausstellungen, welche die französische Schule an der deutschen Unterrichts-Theorie und Praxis macht.

Es bedarf kaum der Erwähnung, dass die der Gestaltung der Tbst.-Bildungs-Angelegenheit in Deutschland gewordene thatsächliche Anerkennung nicht ohne vielfachen Widerspruch erfolgt ist und dass darum diese Anerkennung um so höher angeschlagen werden darf. Je mehr die französische Schule das Prestige für gefährdet erachten durfte, was sie für sich zu haben geglaubt; je dringender die Mahnungen an dieselbe herantraten, das alte Schweige- und Schreibsystem aufzugeben, dagegen wie die deutsche Schule ihre Schüler mit der Lautsprache auszurüsten; desto sorgfältiger suchten die von ihr ausgesandten Commissäre nach Anhaltspunkten zur Verurtheilung der „deutschen Methode“ und zur Vertheidigung der eigenen Theorie und Praxis. Wie wenig sie damit ausgerichtet, ergiebt sich aus den oben

strebungen berichtet; im „Organ“ 1858 Nr. 1. S. 13 u. f. aber ein Werkchen von Mr. Valade-Gabel angezeigt und beurtheilt, das dazu bestimmt ist, zur Verwirklichung der Blanchet'schen Idee beizutragen. Das Werkchen ist 1857 in Paris unter dem Titel erschienen: „Méthode à la portée des instituteur primaires pour enseigner aux Sourds-muets la langue française, sans l'intermédiaire de la langage des signes.“

[1]) Hier und da stehen sie, soweit der Staat überhaupt dem Tbst.-Bildungswesen seine Fürsorge zugewendet, unter ganz verschiedenen Aufsichts- und Verwaltungs-Behörden, nicht unter ein und demselben Ministerio.

aufgezählten Folgen. Es kann darum auch nicht befremden, wenn sich die französische Schule gegenwärtig auf passiven Widerstand beschränkt und nur hin und wieder bei besonders drängenden Veranlassungen angriffsweise und abwehrend hervortritt.

Für die deutsche Schule sind die vielfachen Besuche, die erfahrenen Angriffe und hervorgerufenen Controversen sehr wichtige Förderungsmittel geworden. Das englische Sprichwort: „Unser Antagonist ist unser Helfer!" hat sich auch hier bewahrheitet. Der Gegner sieht scharf und säumt nicht, seine Ausstellungen unumwunden auszusprechen; noch dazu, wenn er dadurch sich selbst und sein Treiben zu rechtfertigen, vielleicht sogar zu glorificiren beabsichtigt.

Schon die durch die Besuche hervorgerufene Erörterung resp. Vertheidigung der verschiedenen Unterrichts-Methoden musste zur Klärung wesentlich beitragen. In noch höherem Masse trat diese Wirkung hervor, wenn die von den Gegnern gemachten Ausstellungen schriftlich und in ihrer Gesammtheit in Berichten vorgelegt wurden, wenn sich darauf einzelne Stimmen zur Beleuchtung der abgegebenen Urtheile, zur Berichtigung falscher Auffassungen, zur Erklärung und Rechtfertigung des Angegriffenen erhoben.

Die meiste Beachtung unter den Gegnern der deutschen Methode verdienen unzweifelhaft die Herren Morel[1]) und Day und die von ihnen abgegebenen Urtheile. Ersterer, weil er 1847 der Tbst.-Lehrerversammlung in Pforzheim als Commissär des Pariser Instituts beiwohnte, wo er mit bestechender Eloquenz die nachher von Haug in der Darmstädter Allgemeinen Schulzeitung („Blätter für das Tbst.- und Blindenwesen", 1850, Nr. 7—9) veröffentlichten „Bemerkungen" aussprach; Letzterer wegen seiner eben so eingehenden wie scharfen Kritik, mit welcher er über die 1844 von ihm besuchten deutschen Tbst.-Anstalten und ihre Leistungen berichtet.

Beide Herren haben der deutschen Schule, wenn auch in anständiger Weise, einen Spiegel vorgehalten, der kein schmeichel-

[1]) Als Director der Tbst.-Anstalt zu Bordeaux den 22. Febr. 1857 gestorben

haftes Bild bietet, der aber freilich auch nur zu sehr an die bekannten Vexirspiegel erinnert.

Bei der relativen Wichtigkeit der Sache, um welche es sich hier handelt und bei der wenigstens scheinbaren Erheblichkeit der gegen das deutsche Unterrichts-System vorgebrachten Argumente, muss es befremden, dass von deutscher Seite so wenig zur Vertheidigung und Rechtfertigung ihres Strebens geschehen ist [1]), und dass namentlich der Bericht von Day nicht diejenige Beachtung gefunden hat, die er verdient. Jedenfalls bestätigt auch diese Erscheinung die Richtigkeit der von Mr. Day ausgesprochenen Klage, — „dass die deutschen Lehrer die ausländische Literatur fast gar nicht beachten und darum auch die im Auslande jetzt herrschende Theorie und Praxis falsch beurtheilen." — Ein sorgfältigeres Eingehen auf jene Literatur

[1]) So viel ich weiss, ist der hingeworfene Fehdehandschuh nur von Wagner in Gmünd, von dem seligen Haug, von mir und von der Tbst.-Lehrerversammlung in Winnenden 1855 aufgenommen worden.

Wagner that es in glänzender Rede Hrn. Morel gegenüber auf der Versammlung in Pforzheim. Dieselbe ist dem Protokollberichte über jene Versammlung (Darmstädter Schulzeitung. 1848. Nr. 76) in nuce mitgetheilt.

Haug und ich haben es in den nachgenannten Aufsätzen gethan:

Darmstädter Schulzeitung. 1848. Nr. 13. „Beitrag zur Kritik der deutschen Tbst.-Unterrichtsmethode und der ihr von der französischen Schule gemachten Vorwürfe." Hill.

Darmstädter Schulzeitung. 1848. Nr. 13 u. 14. „Ueber den Unterricht in der Lautsprache und dessen Anwendung auf alle Tbst. mit Rücksicht auf die französische Methode." Haug.

Nr. 15. „Nachtrag zu dem eben genannten Aufsatze." Hill.

Darmstädter Schulzeitung. 1851. Nr. 54 bis 58. „Rechtfertigung der deutschen Tbst.-Unterrichtsmethode gegen die von Hrn. Morel derselben gemachten Vorwürfe." Hill.

Allgemeine Monatsschrift für Wissenschaft und Literatur. Braunschweig bei Schwetschke. Octbr. 1853. „Die deutsche Tbst.-Unterrichtsmethode und ihre Gegner. (Mit besonderer Berücksichtigung der Ansichten, welche der Hr. Dr. Eschricht, Professor an der Universität zu Kopenhagen, in seinem Werke: „Das physische Leben, in populären Vorträgen." Berlin. Hirschwald. 1852, ausgesprochen hat.") Hill.

„Organ der Tbst.- und Blindenanstalt" 1856. Nr. 10 und 11. „Protokollbericht über die Verhandlungen auf der Tbst.-Lehrerversammlung zu Winnenden."

würde ohne Zweifel nicht nur eine richtigere Würdigung zur Folge haben, sondern auch dem unnützen Kampfe gegen längst aufgegebene Irrthümer ein Ende machen, dadurch aber eine gegenseitige Verständigung erleichtern.

Was Mr. Morel der „deutschen Methode" zum Vorwurfe macht und womit er die Unzweckmässigkeit derselben nachzuweisen sucht, ist im Wesentlichen Folgendes:

1) Die deutsche Schule wendet die Geberdensprache nicht in dem nöthigen Masse an.

2) Sie lehrt als Grundform der Sprache das gesprochene Wort, nicht wie die französische Schule das dem Wesen des Tbst. entsprechende geschriebene.

3) Sie unterrichtet nicht, wie die französische Schule(?) [1] nur die besonders dazu befähigten [2], sondern alle ihre Zöglinge im Sprechen und verkürzt durch diese erfolglosen Uebungen die Bildungszeit unverhältnissmässig.

4) Die Leistungen der deutschen Anstalten bleiben weit hinter denen der französischen Schule zurück.

Mr. Day dagegen spricht sich am Schlusse seines Berichtes S. 207 u. f. resumirend dahin aus:

[1]) Man lese die kleine Schrift von Piroux, eines eifrigen Anhängers der französischen Methode: „Opinion du directeur de l'institution des sourds-muets de Nancy, sur Mr. Dubois, de Paris." 1852.

[2]) Es ist dies eine erst neuerlich gemachte Concession in der Theorie, welche das Pariser Institut, nicht aber die französische Schule überhaupt, den Forderungen der Verwaltung gegenüber gemacht hat. In der bisher beliebten Ausführung hat sie keinen Werth, setzt sie die wenigen bevorzugten Schüler dem Spotte der andern aus. Zu Morel's Zeit klagte man darüber, wie schon früher einmal bemerkt, dass die in das Pariser Institut eintretenden halb-tbst. Zöglinge dasselbe total-tbst. verlassen. Ob übrigens die Lautsprache in einem Institute, in welchem unter 6 Professoren 4 tbst. und entschiedene Gegner derselben sind, ein Organ des Denkens werden und somit dauernden Werth für die Schüler erlangen kann, darf wohl der Entscheidung des gesunden Menschenverstandes überlassen werden. Nicht dadurch, dass man die Zöglinge in bestimmten wöchentlichen Privatstunden im Sprechen übt, sondern nur durch die fortwährende Anwendung und Pflege der erlangten Sprache in und ausser dem Unterrichte kann sie werden, was sie werden soll, eine Denkform und ein allgemein brauchbares Verständigungsmittel.

„Es ist nicht zu verkennen, dass die deutsche Unterrichtsmethode, obgleich sie durchaus nicht erreicht, wonach sie strebt, oder die Resultate liefert, welche einige ihrer Vertreter fordern: doch von einigem Erfolge begleitet ist. Sie hilft einer kleinen Anzahl von Tbst., nämlich denen, welche vormals wie Andere gesprochen haben, die Sprache, die sie noch besitzen, erhalten und das, was sie davon verloren haben, in gewissem Masse wieder gewinnen. Sie gewährt ferner dem kleinen Theile Hülfe, welcher noch einen beträchtlichen Grad von Gehör besitzt.

„Im Ganzen treten diese Erfolge aber nur für die Minderzahl ein.

„Die Anwendung dieser Methode führt folgende Nachtheile mit sich:

1) „Da man genöthigt ist, auf die Biegsamkeit der Sprachorgane Rücksicht zu nehmen, müssen die Schüler in einem zu frühen Alter aufgenommen werden [1]).

2) „In Folge dieses zarten Alters kann während des Schulcursus kein Gewerbe gelehrt werden [2]).

3) „Die deutsche Methode erfordert einen grösseren Kostenaufwand [3]).

4) „Sie verursacht einen grossen Verlust an Zeit und gewährt deshalb geringere Erfolge in der Sprachbildung und in den allgemeinen Kenntnissen, als die amerikanische (d. h. französische) Methode.

5) „Nach dem deutschen System erleiden die Tbst. einen grossen Verlust im Religions-Unterrichte [4]).

[1]) Nach den den amerikanischen Berichten angefügten Schülerverzeichnissen ihrer Institute ist das Durchschnittsalter der Schüler das 20. Lebensjahr. Eine Anzahl ist unter, wohl aber eben so viele sind über 20 Jahr alt.

[2]) Die amerikanischen Institute rüsten durch Aneignung eines Handwerks auch für den Broterwerb aus.

[3]) Weil die Zöglinge der deutschen Institute während ihres Schulcursus Nichts zur Bestreitung des Kostenaufwandes verdienen.

[4]) Weil vorgeblich nach diesem Systeme der Religions-Unterricht erst dann beginnt, wenn er in der Sprache ertheilt werden kann, während die Amerikaner ihn, wie allen andern Unterricht, durch Geberdenzeichen vermitteln und darum sehr früh eintreten lassen können.

„Im Hinblicke auf die wirklichen Resultate der deutschen Methode, so wie auf die mit ihr verbundenen Nachtheile, kann ich dieselbe also durchaus nicht zur Einführung empfehlen. Die deutsche Methode gewährt nur Wenigen, die amerikanische dagegen der Masse Vortheile. Bei uns gelingt es dem grössten Theile der Schüler, eine genügende Kenntniss der Sprache zu erlangen, Bücher zu lesen, sich durch die Schrift mit Freunden und Bekannten zu verständigen. Dass dies als ein praktischer Gewinn weit vortheilhafter ist, als das langsame, unvollkommene und unangenehme Sprechen der Tbst. in Deutschland, lässt bei mir keinen Zweifel zu [1]. Bei den besondern Schwierigkeiten, welche der Unterricht in der Aussprache des Englischen hat, würde ein noch ungünstigeres Resultat in Aussicht stehen als in Deutschland [2].

„Unter diesen Umständen wundere ich mich nicht, dass Mr. Gallaudet (der Gründer der Tbst.-Anstalt zu New-York, 1817) bei Einführung des Tbst.-Unterrichts in Amerika der französischen Methode den Vorzug gab."

Bei den offenbaren, sogar jedem Laien sofort erkennbaren Vortheilen, welche die Bestrebungen der deutschen Anstalten ihren Zöglingen für ihre gesammte Lebensstellung gewähren: frägt man mit Recht, worin es seinen Grund haben mag, dass die Berichte der französischen Schule noch immer so ungünstig ausfallen, — dass ihre Argumente zum grossen Theile auf irrigen Annahmen beruhen, — dass noch so viele ausländische Institute der deutschen Tbst.-Unterrichtsmethode eine gerechte Beurtheilung und die Annahme versagen?

Die Erklärung dürfte in Folgendem zu finden sein:

1) Die ausländischen Commissäre fordern zu viel von den

[1]) Mr. Day ignorirt gänzlich, dass wir unsere Schüler nicht nur sprechen, sondern ihre Gedanken auch schriftlich ausdrücken lehren. Wo der mündliche Verkehr nicht genügt, ist es demnach auch unsern Schülern möglich, zur Schrift ihre Zuflucht zu nehmen.

[2]) Ob dem so ist, wage ich nicht zu entscheiden, wohl aber gebe ich zu, dass die Aussprache der sehr difficilen französischen Sprache für den Tbst. mit grösseren Schwierigkeiten verbunden ist als die der deutschen.

Erfolgen der deutschen Methode und finden darum keine Befriedigung.

2) Sie taxiren ungerechter Weise die Befähigung unserer Schüler zum mündlichen Verkehre ausschliesslich nach den Erfahrungen, die sie selbst bei ihren Versuchen einer mündlichen Verständigung mit ihnen gemacht haben.

3) Sie beurtheilen die deutsche Methode einzig und allein nach den Leistungen der deutschen Anstalten.

4) Die deutschen Anstalten leisten im Ganzen wirklich nicht das, was sie unter angemessenen Verhältnissen nach ihrer Methode leisten könnten.

5) Die Gegner erkennen, dass die Anwendung der deutschen Methode viel höhere Anforderungen an den Lehrer macht als die französische und schrecken vor denselben zurück.

6) Man entschliesst sich aus Eitelkeit und Bequemlichkeit ungern dazu, das Eigne und Gewohnte, wenn es noch dazu das Absolut-Leichtere ist, mit dem Fremden, Ungewohnten und Beschwerlicheren zu vertauschen.

7) Es fehlt in Deutschland an einem Werke, in welchem die deutsche Theorie nach ihrer jetzigen Gestaltung klar und bestimmt dargestellt ist, das also dem Fremden einen sichern Anhalt gewährt.

Wenn man die Instruction liest, welche dem Mr. Day für seine Reise in Deutschland behufs der in den Tbst.-Instituten anzustellenden Ermittelungen ertheilt worden war und sich denkt, dass dieser Commissar, dadurch geleitet, seine Anforderungen stellte: so erinnert man sich unwillkürlich an jenes kleine Lied: „Mein Herr Maler, mal' er mir etc.“ Bevor es uns nicht gelingt, unsern Schülern neben der Schulbildung auch das Gehör wieder zu verschaffen, ist es unmöglich, einzelnen dieser Erwartungen zu entsprechen.

Zu diesen übermässigen Ansprüchen gehört es, wenn unsere ausländischen Collegen, die unserer Sprache nur unvollkommen mächtig sind, fordern, dass sie bei ihrer ganz abweichenden Pronunciation, Satzconstruction und Wahl der Wörter von unsern Schülern sofort verstanden werden; wenn sie eben so das Mass der Verständlichkeit der Sprache unserer Schüler nur nach dem Grade beurtheilen, in dem sie ihrem Ohre sofort ver-

ständlich sprechen. Was den deutschen Lehrern ihren fremdländischen Amtsgenossen gegenüber im Allgemeinen nur unsicher und nicht ohne Schwierigkeiten gelang, darf man doch gewiss von den Schülern nicht erwarten. Die Franzosen werden ihre Franken gewiss auch dann noch erkennen und gern annehmen, wenn auch der Empereur darauf verschwunden ist und der Adler die Flügel verloren hat. Eben so werden die Amerikaner den Dolar nicht zurückweisen, wenn auch die ihm aufgeprägte Jungfrau abgegriffen und einzelne Sterne um dieselbe erloschen sind, so dass der Fremde nicht weiss, wofür er das Silberstück ansehen soll. Was diesen Herren in der Aussprache unserer Schüler unverständlich bleibt, weil ihr das scharfe Gepräge fehlt, kann im Inlande noch allgemein verständlich sein und das Fortkommen im Vaterlande ausserordentlich erleichtern. Darauf aber kommt es doch zumeist an.

Es ist gewiss schon an sich ungerechtfertigt, die deutsche Methode, und eben so jede andere, ausschliesslich nach den Leistungen derer zu beurtheilen, welche sie anwenden. Muss ja doch zugestanden werden, dass dem Bäcker das Brot, der Köchin mit dem besten Kochbuche in der Hand die Speise missrathen kann; dass der Stümper auch auf der feinsten italienischen Violine die edelsten Compositionen zum Schrecken der Zuhörer vorträgt; dass die Unterrichts-Resultate auch bei der vortrefflichsten Methode eben so von der Geschicklichkeit des Lehrers, seinem Fleisse, seiner Treue und Gewissenhaftigkeit, (um das Höchste zu verschweigen), von der ihm gewährten Zeit u. dergl. m. abhängen. Die Herren Beurtheiler durften dies um so weniger unerwogen lassen, da die deutsche Methode in ihrer jetzigen Gestalt noch neu ist und zugleich viel grössere Anforderungen an den Lehrer macht, als die französische, wenn sie gewähren soll, was sie zu leisten vermag. Die französischen und amerikanischen Lehrer sind doch wahrscheinlich auch in der Anwendung ihrer Methode nicht ursprünglich Meister gewesen, sondern erst allmählig geworden.

Was bei einer geschickten und verständigen Anwendung der deutschen Methode geleistet werden kann, das sieht man in den wenigen wohlorganisirten und ausgestatteten Anstalten.

Mr. Morel war ehrlich genug, zu gestehen: „Die deutschen

Lehrer beweisen bei ihrem Unterrichte eine bewunderswürdige Geduld, welche wenige französische Lehrer nachzuahmen den Muth haben dürften."

Ein ähnliches Geständniss legt Mr. Day ab. Es ist gar zu offenbar, dass nicht nur die ersten Sprechübungen, sondern auch der spätere Unterricht wegen der fortwährenden Anwendung der Lautsprache einen Kraftaufwand von Seiten des Lehrers fordert, vor dem diejenigen zurückschrecken, welche nur gestikulirend und schreibend zu unterrichten gewohnt sind.

Bringt man ausser der Gewohnheit und Bequemlichkeit noch die Eitelkeit und den Umstand in Anschlag, dass die deutsche Unterrichtsweise nicht in dem Masse wie die französische geeignet ist, dem Publikum bei Prüfungen etc. Sand in die Augen zu streuen, dasselbe über die wirklichen Leistungen der Schüler zu täuschen: so kommt man leicht auf den Gedanken, dass es sich bei unsern Gegnern nicht sowohl um die Unterrichts-Principien und um die Interessen der Schüler, sondern um persönliche Zwecke und eigene Interessen handelt.

Die von unsern Gegnern zur Schau getragenen Ansichten sind meistsns nur eine Umhüllung ihrer Absichten. Entgegengesetzte Ansichten lassen sich versöhnen; entgegengesetzte Absichten niemals. In dem vorliegenden Streite aber kommt es hauptsächlich auf letztere an. Gilt es doch, sich um jeden Preis die Unbequemlichkeiten der deutschen Methode fern zu halten und die Laien durch vage Losungen zu gewinnen. Jeder tiefer Eingeweihte wird in den von der französischen Schule ausgehenden Angriffen auf das in den deutschen Anstalten Erstrebte und Erreichte nichts weiter als einen Kampf pro aris et focis erkennen. Aus Gewohnheit und Bequemlichkeit, aus Eitelkeit oder aus völliger Unkenntniss bietet sie eben Alles auf, um sich gegen eine Umgestaltung resp. Verbannung ihrer Altäre und Götzen zu salviren. — Wie vage einerseits die Remonstrationen gegen die deutsche Methode mitunter sind, wie leicht man sich andererseits durch solche Einwendungen captiviren lässt, dafür nur ein Beispiel aus allerneuester Zeit. Im April 1865 schrieb der oberste Leiter einer der ausgedehntesten Anstalten Europa's unter Anderem Folgendes an mich: „Dank Ihren Rathschlägen und gestützt auf Ihre Erfahrungen, habe ich mich bestrebt, die

deutsche Methode, wie Ihnen bekannt ist, auch in — einzuführen. Dass es keine leichte Aufgabe war, die französische Methode, die ein halbes Jahrhundert in der hiesigen Anstalt geherrscht, zu verdrängen, wissen Sie natürlich besser als irgend Jemand. Jetzt, nachdem ich schon die erfreulichsten Resultate erlangt, glaubte ich mein Ziel endlich erreicht zu haben, aber die Umstände haben sich gegenwärtig so gestaltet, dass die Gegner wieder Gelegenheit haben, die deutsche Methode anzufeinden. Sie behaupten, dass vorzüglich in einem Internate die künstliche Mimik ausgebildet werden müsse und glauben den schlagendsten Beweis für ihre Behauptungen darin zu finden, dass, wenn irgend ein Vergehen der Schüler schnell zu ermitteln nöthig ist, man doch seine Zuflucht zur Mimik nehme. Dies ist freilich ein wichtiger (?) Einwand und daher bitte ich Sie, hochgeehrtester Freund, mir im Interesse der Sache Ihre Ansicht hierüber mitzutheilen, ausserdem aber die Anstalten in Deutschland namhaft zu machen, welche sich zur Ermittelung der Vergehen der Zöglinge der Mimik nicht bedienen [1]).

Dass es unsern Gegnern gelingt, unsere Theorie und Praxis als auf fromme Wünsche, nicht aber auf Realität basirt, mehr oder weniger plausibel darzustellen, hat vornehmlich darin seinen Grund, dass sie sich diese Theorie gewöhnlich ganz ihren Tendenzen entsprechend aus einzelnen willkürlich gewählten, oft noch dazu falsch verstandenen oder falsch gedeuteten Aussprüchen deutscher Lehrer selbst construiren und dabei absichtlich ignoriren, was wider sie spricht. Einen recht schlagenden Beweis dafür bieten die Berichte vom Jahre 1860 und 1862 über die Tbst.-Anstalt zu Groningen, die ihrem grössten Theile nach gegen das in Rotterdam eingeführte Unterrichtsverfahren,

[1]) Von dem, was ich darauf erwiedert, nur Eins: „Nach dieser Art von Beweisführung würde ich auch behaupten können: Da man im Nothfalle auch zum Fenster hinaus springt, um sich zu retten, — muss man die Kunst des Springens aus dem Fenster täglich üben und gewöhnlich durch das Fenster die Stube verlassen. Oder: Weil man unter Umständen auch auf allen Vieren sich fortbewegt, — muss der Mensch unausgesetzt in dieser Fortbewegungsart erhalten werden, darf er höchstens nur wie ein Tanzbär zum Vergnügen und zur Bewunderung Anderer hin und wieder aufrecht stehen und gehen.“

also gegen die deutsche Methode gerichtet sind. Die dagegen angeführten Argumente sind kläglicher Art. Anstatt auf die Unterrichtsgrundsätze selbst einzugehen, das Verfahren und die Leistungen in dem Schwesterinstitute zu erforschen: beruft man sich in ersterem Berichte auf die von Mr. Day abgegebenen Urtheile vom Jahre 1844; auf höchst unzuverlässige statistische Nachrichten aus einem Lande, in dessen Hauptinstitute die deutsche Methode sich erst Bahn brechen soll; auf das Urtheil eines „deutschen Tbst.-Lehrers,“ der tbst. und an einer Anstalt thätig ist, der in Folge ihres Lehrverfahrens das Prädikat deutsch in pädagogischer Hinsicht viel weniger zusteht, als in politischer; endlich auf eine Tbst.-Lehrerversammlung, welche das spärliche Zugeständniss gemacht hat, dass die geistig sehr gering begabten Tbst. von den Sprechübungen zu dispensiren und auf Gestikuliren und Schreiben zu beschränken seien. — In dem Berichte von 1862 [1]) zieht man das Gutachten heran, welches eine vom französischen Minister des Innern beauftragte Commission über die in den französischen Anstalten herrschende Methode resp. über die deutsche Methode abgestattet hat. Dass diese Commission, wenn auch aus wissenschaftlich gebildeten, doch dem Fache fernstehenden Männern zusammengesetzt und durchaus incompetent zur Abgabe eines endgültigen Urtheils war, wird völlig ignorirt.

Die Aeusserungen in beiden Berichten über die möglichen Erfolge des Sprechunterrichts bei Tbst. verrathen entschieden, dass der Verfasser derselben sich hier auf einem völlig fremden Gebiete befindet. Wer sich nur einige Zeit mit diesem Lehrgegenstande ernstlich beschäftigt hat, muss die Richtigkeit der von den Lehrern zu Rotterdam ausgesprochenen, in den Berichten aber als Aufschneiderei bezeichneten Behauptungen vollkommen anerkennen [2]).

[1]) Das Wesentliche in demselben ist von Dr. Matthias im „Organ“ 1863. Nr 8 u. 9 mitgetheilt worden.

[2]) Eine solche Anerkennung spricht sich aus in der kleinen Arbeit von einem „jüngeren Collegen“: „Urtheil über die Lautsprache im neuesten Berichte (1862) des Groninger Tbst.-Instituts.“ „Organ.“ 1864. Nr. 9. S. 136 u. f.

Jedenfalls hätte sich der Verfasser jener Berichte zweimal besinnen sollen, bevor er es wagte, eine Tbst.-Anstalt (die zu Rotterdam), welche in ihren Lectionsplan auch den Sprechunterricht als einen obligaten Lehrgegenstand aufgenommen, des Charlatanismus und der Geldschneiderei zu zeihen. Der Verdacht liegt nur zu nahe, dass Brotneid, Ehrgeiz u. dergl. aus ihm spricht.

Zu ihrem Vergnügen unterzieht sich die deutsche Schule wahrhaftig nicht der mühsamen und unerquicklichen Arbeit, ihre Schüler sprechen zu lehren. Warum bürdet sie sich diese Last auf? Aus Pflichtgefühl; indem sie sich nämlich sagt: Ist es möglich, die Tbst., wenn auch nicht hörend, so doch sprechend zu machen, so dürfen wir es nicht unterlassen. Welche grössere Wohlthat kann die Schule den Tbst. erweisen, als dass sie ihnen für die Lebensreise die Sprache, wäre es auch nur in dürftigem Grade, in derjenigen Form mitgiebt, welche sie zu menschlichem Verkehre mit Jedermann im Vaterlande befähigt?! Man vergleiche doch nur die Stellung eines wirklich Tbst. mit der eines Solchen, der zwar taub, aber doch sprechen und vom Munde Sprechender ablesen gelernt hat! Man sehe doch nur, wie missmuthig der Erstere trotz seiner Schreibtafel auf den Begünstigteren hinblickt, wie bitter er sich darüber beklagt, dass ihm die Annehmlichkeiten versagt sind, deren sich der Andere in gesunden und kranken Tagen, am Tage und in der Nacht, im täglichen Verkehre mit seinen Mitmenschen, mögen diese nun dicht vor ihm oder in einiger Entfernung von ihm stehen, erfreut! So lange uns dies noch in dem Masse gelingt, wie es bis jetzt der Fall gewesen, werden wir nicht glauben, „etwas Vergebliches und darum Thörichtes zu betreiben, sondern unbeirrt auf unserem Wege fortgehen und nur darnach fragen, wie wir es zum Wohle unserer Schüler besser und erfolgreicher machen können. — Mögen auch die Aussichten für die Zukunft zur Zeit durch mannigfache Missverhältnisse noch sehr getrübt sein: wir hegen die Hoffnung, dass wir das erstrebte Ziel trotz aller damit verbundenen Beschwerden und Mühseligkeiten in immer höherem Masse erreichen werden; dass unsere Theorie in Folge ihrer unverkennbaren Vorzüge den Sieg über die Trägheit, Bequemlichkeit, Eitelkeit, Unwissenheit oder Pflichtvergessenheit

ihrer Gegner gewinnen und auch im grösseren Publikum immer mehr Anerkennung finden wird[1]).

III. Die Leistungen der deutschen Taubstummen-Anstalten.

Bei dem Uebergange zu diesem Abschnitte bemächtigt sich meiner das Gefühl der Niedergeschlagenheit, denn es geht mir wie einem Haushalter, der nach Einsendung seiner Berichte über die Bestellung des Landes und über den Hoffnung erweckenden Stand der Saat zu dem Ernteberichte gelangt und hier nur über getäuschte Hoffnungen, über dürftige Ergebnisse und traurige Aussichten für die Zukunft zu klagen hat. Heisst es ja doch: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!" — Aber doch nicht allein die Haushalter und die ausgestreute Saat, sondern auch die Beschaffenheit des Ackerlandes, die Hinlänglichkeit der gewährten Arbeiter und Hülfsmittel, die Gunst der klimatischen und Witterungsverhältnisse! Auch die tüchtigsten und gewissenhaftesten Verwalter machen mitunter klägliche Ernten, besonders wenn sie auf sandigen oder steinigen Boden angewiesen sind und ihre Meliorations-Vorschläge keine Berücksichtigung finden.

A. Abfällige Urtheile in Deutschland über die Leistungen der deutschen Taubstummen-Anstalten, und Würdigung dieser Urtheile.

Neben der Anerkennung, welche sowohl die Bestrebungen, als auch die Wirksamkeit der deutschen Tbst.-Anstalten selbst

[1]) Eine recht erfreuliche Bestätigung dieser Hoffnung bieten die neuerlichen Vorgänge in Holland: Der Tbst.-Anstalt in Rotterdam ist es nach 12jähriger Thätigkeit gelungen, nicht allein die Vertreter der Anstalt zu Groningen eines Besseren zu belehren, sondern der deutschen Methode auch in England und in Belgien: Brüssel, Anvers, Gent, Eingang zu verschaffen.

noch in neuester Zeit in und ausser Deutschland vielfach erfahren haben, sind seit einer Reihe von Jahren mitunter auch sehr ungünstig lautende Urtheile über ihre Leistungen und im Besondern über den Bildungsgrad der aus diesen Anstalten entlassenen Zöglinge laut geworden. Dass die principiellen Gegner der deutschen Tbst.-Unterrichts-Thorie und Praxis jenseits des Rheins und des Oceans, sowie anderwärts die Erfolge unserer Institute als sehr geringe, hinter denen der eigenen weit zurückbleibende bezeichnen, ist bereits erwähnt und erklärt. Die Ausstellungen kommen indess noch von anderer und zwar von viel einflussreicherer Seite. Auch einheimische Pädagogen, Geistliche, Aerzte, Juristen, Verwaltungsbeamte, Kammermitglieder, überhaupt Männer, welche der Sache der Tbst.-Erziehung durch Amt und Beruf vorübergehend oder dauernd näher treten oder näher stehen, äussern sich vielfach dahin, dass die Resultate der Tbst.-Anstalten gegenwärtig im Allgemeinen sehr unbedeutend und vergänglich seien, den gehegten Erwartungen und aufgewandten oder geforderten Kosten nicht entsprechen, ja sogar gegen die Leistungen früherer Jahre sehr zurückstehen.

Es bedarf hier keiner ausgedehnten Zusammenstellung der verschiedenen Zeugnisse. Es genügt, einzelne Urtheile anzuführen. Ein ganz besoderes Gewicht lege ich, gewiss mit Recht, auf die Erklärung eines Mannes, der durch seinen Beruf vielfache Gelegenheit gefunden hat, den Bildungsstand von Tbst. kennen zu lernen; eines Mannes, dessen Stellung zur Sache wenigstens eine genügende Bürgschaft für ein ganz unbefangenes und unparteiisches Zeugniss gewährt und der durch sein berühmtes Werk, in dem er sein Urtheil öffentlich ausgesprochen hat, sicher noch lange einen weitgreifenden Einfluss auf die Beurtheilung der Bildungserfolge der Tbst.-Anstalten ausüben wird.

Der im Jahre 1864 verstorbene Medicinalrath Casper spricht sich in dem biologischen Theile seines „praktischen Handbuches der gerichtlichen Medicin“, Berlin. 1858. Hirschwald, S. 633 dahin aus:

„Es soll natürlich nicht in Abrede gestellt werden, dass ein Specialunterricht segensreich wirken könne und wirke, wenn er es auch nur dahin bringen kann, den Tbst. einige Gewandtheit in den Elementarkenntnissen und einiges Verständniss in

religiösen und sittlichen Dingen beizubringen. Wie viel oder wie wenig aber selbst die besten Unterrichts-Anstalten für Tbst., selbst die anerkanntesten Lehrer bei der Ausbildung dieser Unglücklichen vermögen, welche unüberwindliche Schranken ihnen die natürliche Hülfslosigkeit der Tbst. entgegenthürmt, habe ich leider bei den mir fortwährend vorkommenden Untersuchungen des Gemüthszustandes von Tbst. in nur zu reichem Masse zu erfahren Gelegenheit gehabt.“

S. 634 und 635: „Ich habe mich davon überzeugt, dass selbst bei Tbst., die jahrelangen Unterricht in der vortrefflichen hiesigen (Berliner) Königl. Tbst.-Anstalt genossen hatten, die allervorsichtigste und langsam-deutlichste Frage mit schärfster Abgrenzung der einzelnen Silben u. s. w. wohl ein Verständniss erzielen kann, aber nach langer und mühsamer Unterhaltung doch nicht zum Ziele führt.“ — „Auch der schriftlichen Unterhaltung sind, wie ich versichern kann, fast in allen Fällen sehr enge Grenzen gesteckt.“

Von geringerer Bedeutung sind die statistischen Mittheilungen des Staatsraths F. B. W. v. Hermann in der Schrift: „Beiträge zur Statistik des Königreichs Bayern,“ lit.-artist. Anstalt (Cotta in München). In dem Jahrgange 1840, Heft I. S. 225—230 und Jahrgang 1858, Heft VIII. S. 259—261 ist unter Anderem auch von der „Einwirkung des Unterrichts auf die Sprache der Tbst.“ die Rede. Nach den hierauf bezüglichen Angaben haben bis 1840 nur 30 Tbst. das Sprechen gelernt, bis 1858 aber 148. Mit mehr oder minder gutem Erfolge wurden 1213 unterrichtet.

Curtmann äussert sich im III. Theile seines „Lehrbuches der Erziehung und des Unterrichts“, 4. Aufl. Heidelberg, Winter, 1844, S. 209 dahin: „Es ist kein Wunder, wenn sie (die Tbst.) ihre mühsam erworbene Bildung bald wieder vergessen! Die Erfahrung lehrt, dass ungewöhnlich viel Tbst. nach ihrer Entlassung aus der Schule sittlich (nur oder vornehmlich sittlich?) versinken.“

In Beziehung auf diese Zeugnisse und andere damit verwandte Urtheile, die keineswegs schmeichelhaft für die Tbst.-Anstalten und ihre Thätigkeit lauten, zunächst einige Bemerkungen zur Würdigung derselben:

1) Wenn man auch keinen Grund hat, die Richtigkeit der von Casper angeführten Erklärungen, die auf den in Berlin gegemachten Erfahrungen beruhen, zu bezweifeln: so wird es doch nur wenige Tbst.-Institute in Deutschland geben, welche nicht gegen die Beurtheilung ihrer Leistungen nach denen der „vortrefflichen Tbst.-Anstalt zu Berlin“ Verwahrung einlegen sollten.

2) Während die meisten Beurtheiler nicht undeutlich verrathen, dass sie für Alles, was die Tbst.-Institute in Beziehung auf ihre Wirksamkeit zu wünschen übrig lassen, die Lehrer in Anspruch nehmen, macht Casper nicht die Anstalten und die daran thätigen Lehrer für die ihm entgegengetretenen geringen Leistungen verantwortlich, sondern er findet, freilich irrthümlich, die Ursache derselben in der natürlichen Beschaffenheit der Tbst.

3) Die Erfahrungen Casper's beziehen sich nicht sowohl auf die Ausstattung, mit welcher die Schüler die Tbst.-Anstalten verlassen, als vielmehr auf den Mangel an Nachhaltigkeit der Wirkungen des Schulunterrichts, da er den Bildungsstand der Tbst. erst kennen zu lernen Gelegenheit gehabt, nachdem sie bereits 5 bis 10 Jahre von der Anstalt entfernt gelebt hatten, also möglicherweise die in der Schule gestreute und aufgegangene Saat bei dem Mangel an entsprechender Nahrung vertrocknet war.

4) Welche Erfahrungen würde Casper wohl gemacht haben, wenn er unmittelbar nach ihrem Austritte aus der Anstalt mit den Tbst in Berührung gekommen wäre?

5) Wie beklagenswerth sind die Verhältnisse, unter welchen die Mehrzahl der aus den Tbst.-Anstalten Entlassenen zu leben genöthigt sind! Man erwäge einerseits die Enge und Armseligkeit des Lehrlingslebens, sammt den Anstrengungen des Tages- und Wochenwerkes; andererseits die Abgeschlossenheit, das Bedürfniss der Erholung, endlich auch die Anstrengung, welche zumeist mit der Fortbildung für die Tbst. verbunden ist: und man wird es geradezu für ein Wunder erklären müssen, wenn bei alledem nach 4 und mehr Jahren nicht sehr Vieles, sogar das meiste Positive an Kenntnissen und Geschicklichkeiten verloren gegangen ist.

6) Mag in einzelnen Fällen die Anstalt die Vergänglichkeit der Schulbildung dadurch mit verschuldet haben, dass sie die-

selbe nicht genügend befestigt hat: in welchem Masse kann aber die Anstalt für die Ungunst der Verhältnisse, in welche die meisten Tbst. nach der Schule eintreten? Machen nicht auch die besten Volks- und andere Schulen an einzelnen ihrer Schüler die traurigsten Erfahrungen, obgleich diese doch jedenfalls unter günstigeren Fortbildungsverhältnissen leben, als die Tbst. in Folge ihres abschliessenden Gebrechens?

7) Was man heut zu Tage so laut und wiederholt für die aus den Schulen entlassenen Vollsinnigen fordert, Fortbildungsschulen, dürfte doch jedenfalls für die Tbst. noch dringenderes Bedürfniss sein, wenn sich die in der Schule gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht allmählig wie im Sande verlaufen sollen.

8) Auf die statistischen Mittheilungen des Staatsraths v. Hermann kann ich kein grosses Gewicht legen. Mit der Ermittelung von Dergleichen, wie der Bildungsstand der entlassenen Tbst., ist es eine eigene Sache. Man weiss, wie dabei zu Werke gegangen wird. Gar viel hängt dabei von der subjectiven Meinung ab. Nach der Individualität und dem Standpunkte des Urtheilenden fällt das Urtheil sehr verschieden aus. Was dem Einen vollkommen genügend erscheint, gilt dem Andern möglicherweise als höchst mangelhaft; was dieser rühmt, — tadelt und verwirft jener vielleicht. Ueberdies handelt es sich in jenen Mittheilungen nicht sowohl um den intellectuellen Bildungsstand, sondern speciell um die Fähigkeit der Tbst. in Bayern, sich durch die Lautsprache mit Andern verständigen zu können. Auch in Beziehung hierauf werden die v. Hermann'schen Mittheilungen künftig entschieden günstiger als bisher lauten; denn es ist Thatsache, dass gerade seit dem Jahre 1858 die Lehrer der bayrischen Tbst.-Institute das früher geltende Unterrichtssystem und die alte Methode bekämpfen, auf Förderung der Lautsprache bei ihren Schülern den grössten Werth legen und seitdem in stillem Wirken Resultate erzielen, welche die frühere Zeit, wenigstens in München, nicht aufzuweisen im Stande war[1]).

[1]) Ein von mir hochgeachteter bayrischer College schrieb mir noch unter dem 18. Septbr. 1865: „Ich schäme mich nicht zu bekennen, dass ich auf meiner jüngsten Rundreise recht viel gelernt und mir zu eigen

9) Noch weniger Werth kann ich auf die allgemeinen Armuthszeugnisse legen, welche von andern Seiten der Wirksamkeit der Tbst.-Anstalten ausgestellt werden. Vor allen Dingen möchte ich die urtheilenden Herren fragen, auf welchem Wege sie zu ihren absprechenden Urtheilen gelangt sind? durch eigene Beobachtung? Auch nur einzelne der vorhandenen Tbst.-Anstalten in den Leistungen ihrer Schüler näher kennen zu lernen, ist nur wenigen dieser Herren möglich geworden. Die meisten haben weder Gelegenheit noch Neigung, die Tbst.-Anstalten ihrer nächsten Umgebung, ausser etwa bei öffentlichen Prüfungen, in näheren Augenschein zu nehmen. Es bleibt also nur die Annahme übrig, dass jene Urtheile auf Hörensagen beruhen. Wer durch Amt, Beruf und Neigung dem Tbst.-Bildungswesen unmittelbar nahe steht und die deutschen Tbst.-Anstalten besucht hat, wird sich sicherlich in der Lage befinden, jener Verurtheilung in der Art und in dem Umfange, wie sie gewöhnlich ausgesprochen wird, nicht beitreten zu können.

10) Es gehört keine lange Praxis dazu, um zu der Erkenntniss zu gelangen,

a) dass hin und wieder von den Tbst.-Anstalten völlig Unmögliches erwartet, und weil diesen Erwartungen in Folge der Taubheit der Schüler absolut nicht entsprochen werden kann, die ganze Wirksamkeit der Anstalten als eine vergebliche bezeichnet wird [1];

b) dass der Werth der von den Tbst.-Anstalten gewährten Schulbildung sehr oft unterschätzt wird, da die Tbst. gerade in dem Hervortretendsten, in der Befähigung zum schnellen und sichern Verkehre mit Andern, im Besondern aber in Beziehung auf Wohllaut, Deulichkeit und

gemacht habe, müsste jedoch erröthen, wenn ich behauptete, mein Vaterland sei Massstab für die Resultate der deutschen Unterrichtsmethode.

[1]) Wenn man doch bedenken wollte, dass Apfelwein trotz der sorgfältigsten Behandlung doch immer nur Apfelwein bleibt. Auch die Tbst.-Anstalten vermögen es nicht, ihre Zöglinge so auszustatten, dass sie in allen Lebensverhältnissen den Hörenden gleichstehen, also die Folgen ihres Gebrechens völlig verschwinden.

Geläufigkeit der Sprache hinter den Hörenden stets ausserordentlich zurückbleiben;

c) dass die Rücksicht auf den Geldbeutel nicht selten der Beurtheilung der humansten Bestrebungen den entschiedensten Eintrag thut.

11) Man begegnet nicht selten den wunderlichsten Begriffen von dem, was mit tbst. Kindern binnen 4 bis 6 Jahren geleistet werden kann. Als ob bei so beschränkter Schulzeit etwas mehr zu erreichen wäre, als eine äusserliche und innerliche Humanisirung, die Aneignung einzelner zerstreuter Kenntnisse und derjenigen Geschicklichkeiten, die für den geistigen Verkehr mit ihren Mitmenschen und den Eintritt in irgend ein Handwerk erforderlich sind. Es ist geradezu unmöglich, dem Tbst. alles das in der kurzen Zeit anzueignen, was heut zu Tage mitunter verlangt wird, ohne dass ihnen der Kopf springt, oder der Faden der Geduld reisst. Mit Dampfkraft, mit electrischer Geschwindigkeit, mit unterseeischer Heimlichkeit kann die Ausbildung am wenigsten bei Tbst. betrieben werden. Wer möchte auch für die Probe- und Stichhaltigkeit dieses Verfahrens irgend eine Bürgschaft leisten!

Mag's oft gering sein, was die Tbst.-Anstalten während der Schulzeit zu Stande bringen, mag Vieles davon wieder verloren gehen: nicht immer und überall ist es wenig, und nicht Alles geht verloren. Jahr aus Jahr ein geht trotz aller zu rügenden Uebelstände eine Anzahl Knaben und Mädchen aus den Tbst.-Anstalten (gewiss auch aus der Berliner), die mit dem erworbenen, wenn auch dürftigen Schatze im spätern Leben trefflich haushalten und fortkommen. Wenn es anders wäre: wer möchte dann noch Tbst.-Lehrer sein?! Die Tbst.-Anstalten sind eine Macht mit nachhaltigen Wirkungen, die man freilich nicht in Namen und Zahlen nachweisen kann, die aber doch von unsichtbarem Werthe für die Tbst. selbst und für die Lebenskreise sind, in die sie eintreten.

Mögen die deutschen Tbst.-Anstalten nach den eben angeführten Bemerkungen immerhin zu mancherlei Einwendungen gegen die herabsetzende Beurtheilung ihrer Erfolge berechtigt sein: die treuesten, gewissenhaftesten, geschicktesten und umsichtigsten Tbst.-Lehrer Deutschlands sehen sich trotz all ihrer

gemachten Anstrengungen mit Schmerz zu dem Bekenntnisse genöthigt, dass sie im Allgemeinen mit ihren Schülern das berechtigte Ziel durchaus nicht erreichen; dass die meisten ihrer Schüler unreif aus der Schule entlassen werden und nicht das leisten, was für die Befähigung zu sicherer Fortbildung nothwendig ist, und was sie leisten könnten, wenn die Anstalten zweckentsprechender organisirt wären. Selbst die thätigsten Tbst.-Lehrer vereinigen sich in der Klage, dass die Verhältnisse, von denen die innere Entwickelung der Tbst.-Bildungsangelegenheit, die Vervollkommnung der Theorie und Praxis, die Erreichung des Bildungszweckes wesentlich abhängt, leider im Allgemeinen ihren gerechten Anforderungen nicht entsprechen; ja dass auch die Aussichten für die Zukunft eben nicht tröstlicher und ermuthigender Art sind, da die vielfachen Hindernisse, welche dem Fortschreiten zum Besseren entgegenstehen, zum Theil wenigstens von solcher Beschaffenheit erscheinen, dass eine Beseitigung derselben so bald nicht erwartet werden kann.

Für die Betheiligten ist es allerdings in der Regel nicht angenehm, zuweilen sogar recht widerwärtig, Schäden und Gebrechen ihres Berufskreises rücksichtslos blossgelegt zu sehen; allein wenn es gilt, eine Heilung derselben anzubahnen, so muss das Versteckenspiel und die Schönfärberei aufhören. Es bedarf daher wohl keiner weiteren Rechtfertigung gegen Diejenigen, welche eine Verunglimpfung der Tbst.-Erziehungsangelegenheit in einer wahrheitsgetreuen Darstellung ihres gegenwärtigen Zustandes erblicken und diese darum verdammen. Mit Verschweigen, Entschuldigen oder Beschönigen ist nichts gedient und darum Offenheit und — Deutlichkeit in der Beantwortung der Frage:

Welches sind die Hindernisse, die der gedeihlichen inneren Entwickelung der Tbst.-Bildungsangelegenheit entgegenstehen, und welches sind im Besondern die Ursachen, dass sich die Resultate der deutschen Tbst.-Anstalten an ihren Schülern als so dürftig erweisen?

B. Ursachen der geringen Unterrichtserfolge in den deutschen Taubstummen-Anstalten und Hindernisse der inneren Entwickelung der Taubstummen-Bildungsangelegenheit.

Es lässt sich durchaus nicht in Abrede stellen, dass die Tbst.-Lehrer, welche ja doch als die eigentlichen Träger und Pfleger der ganzen Angelegenheit anzusehen sind, die geringen Erfolge der Tbst.-Anstalten mehrfach mit verschuldet, dass sie gar Manches unterlassen haben, was zur Hebung und Förderung der Sache wesentlich hätte beitragen können: ob aber diese Verschuldungen und Versäumnisse Ursache oder Wirkung des jetzigen Zustandes der Sache sind, dürfte wenigstens fraglich sein, da wir hier offenbar mit mehr als einem Faktor zu rechnen haben. Jedenfalls würde man eine völlige Ungerechtigkeit begehen, wollte man für die gerügten Gebrechen ausschliesslich, oder in erster Linie die Lehrer verantwortlich machen; wollte man, wie die französische Schule dies zu thun beliebt, den Grund für die ungenügenden Leistungen in der „deutschen Methode" suchen.

I. Verschuldungen der Taubstummenlehrer.

Meine Absicht ist es nicht, mir und meinen Amtsgenossen hier ein förmliches Sündenregister vorzuführen. Nur auf Einiges, was mir am häufigsten entgegen getreten, resp. besonders nachtheilig erschienen ist, was man nicht immer ahnungslos, sondern wohlbewusst, zum Theil gegen deutlichen Widerspruch von innen und aussen, verschuldet hat, möchte ich aufmerksam machen [1]; nicht sowohl, um zu tadeln, sondern nur um beizutragen, dass wir mehr und mehr, wie man zu sagen pflegt, unsere Hände, betreffs der gemachten Vorwürfe, in Unschuld waschen können. Je strenger wir übrigens gegen uns selbst sind, desto weniger brauchen wir uns zu scheuen, die Verschuldungen anderer Faktoren offen und schonungslos aufzuzählen. Wenn ich in dem Nachfolgenden die gegen Andere bewiesene Discretion auch gegen mich selbst beobachtet und also nirgends erwähnt habe, wo ich

[1] In grösserer Vollständigkeit habe ich dies bereits im „Organ" 1857, Nr. 2—4 gethan, verweise deshalb die Lehrer hier auf jene Arbeit.

mich und mein Treiben gezeichnet und gemissbilligt: so will ich doch gern gestehen, dass mir die Kritik auch die eigenen Verschuldungen wieder klar vor die Seele geführt hat und mich zur Verhütung derselben ernstlich und dauernd mahnt.

Ich bin der Ueberzeugung, dass es trotz der unleugbaren Kläglichkeit der Verhältnisse, unter denen die meisten Tbst.-Lehrer ihre Thätigkeit auszuüben haben, um die Unterrichtserfolge derselben besser stehen würde, wenn sie sich täglich fragen wollten:

a) Was fordert der Standpunkt und die Natur meiner Schüler in Beziehung auf den Unterricht?

b) Welche Ansprüche macht das Leben an den Tbst.? Womit habe ich ihn also auszustatten?

c) Wozu nöthigen mich die eigenthümlichen Verhältnisse meiner Anstalt, im Besondern die gewährte Schulzeit?

d) Wozu fordert mich der Umstand auf, dass die meisten Tbst. den Abschluss ihrer Bildung in der Tbst.-Anstalt empfangen?

Die sorgfältige Erwägung und Beantwortung dieser Fragen würde vor einer Menge von Fehlern im Unterrichtsbetriebe bewahren, die jetzt dem aufmerksamen und sachkundigen Beobachter noch in vielen Tbst.-Anstalten entgegentreten und ihm zugleich die Dürftigkeit der Leistungen erklären.

Ich erwähne nur einige:

1) Nicht wenige Lehrer tragen den individuellen realen Verhältnissen ihrer Anstalten und den dadurch bedingten eigenthümlichen Anforderungen nicht genügend Rechnung.

Wir haben es nun einmal nicht in der Hand, die Verhältnisse unserer Anstalten nach eigenem Gefallen, oder rein objectiv zu gestalten. Sie sind in der Regel gegeben und selbst da, wo man dazu geneigt ist, auf unsere Veränderungs- resp. Verbesserungsvorschläge einzugehen, wird das immer nur in Einzelnem in dem gewünschten Masse möglich sein. Nach einer bestimmten Schablone, die der Lehrer vielleicht in seiner Bildungsstätte gewonnen, lässt sich der Einrichtungs- und Lehrplan, die Auswahl und Ausdehnung des Unterrichtsstoffes, die Vertheilung desselben unter die Lehrer, die Benutzung der vorhandenen Lehrmittel u. dergl. m. eben so wenig modeln, wie die Einrich-

tung der Hauswirthschaften. Wollen wir nicht selbst den Unterrichtsertrag und seinen dauernden Werth verringern, so müssen wir unausgesetzt die gegebenen Mittel, die Lehrkräfte, die Zahl der Schüler und der Jahresgruppen, die gewährte Schulzeit, die lokalen Verhältnisse und die besonderen Anforderungen des speciellen Vaterlandes in sorgfältigste Erwägung ziehen und berücksichtigen.

2) In manchen Tbst.-Anstalten und zwar nicht nur in kleinen, sondern auch in sehr ausgedehnten, arbeitet man ohne allen Plan an den Schülern.

Die Aufstellung und Beachtung des Lehr- und Lectionsplanes, welcher das Einzelne und Ganze des Unterrichts für den ganzen Schulcursus in einem Grundschema klar und bestimmt hinstellt, in das Chaos der Unterrichtsfächer und Stoffe organischen Zusammenhang, in die nothwendige Mannigfaltigkeit Einheit bringt und Lehre und Uebung, Empfangen und Wiedergeben in das richtige Verhältniss setzt, — ist Sache des technischen Leiters, resp. des gesammten Lehrercollegiums der Anstalten.

Es ist einleuchtend und wird auch wohl von jedem Tbst.-Lehrer zugestanden, dass die gesammte Bildung der Tbst. ihren wesentlichsten Faktor in der Schule hat; dass hier von A angefangen und dann Schritt vor Schritt, ohne Sprünge durch das Alphabet der Schulbildung, man möchte sagen mit mathematischer Genauigkeit, weiter gegangen werden muss. Jede hier gelassene Lücke bleibt unausgefüllt, da das Leben und der Verkehr mit Andern erst spät und auch dann nur unsicher nachzuhelfen vermag. Die gesammte Schulbildung, im Besondern aber die Sprachbildung, macht, wenn sie gedeihen soll, eine durch das Subjekt und Objekt gebotene Folge nöthig. Eine solche aber ist, namentlich in vielklassigen Tbst.-Anstalten, nur dann möglich, wenn durch den Lehrplan nicht nur die Hauptstationen der Lehrgegenstände, sondern der ganze Verlauf derselben ausgeprägt und somit jedem Lehrer sein Pensum, jedem Schuljahre seine Aufgabe zugemessen ist.

Wie steht es aber im Allgemeinen um dieses nothwendige Regulativ? Welche Beachtung findet dasselbe, wo es gegeben, seitens der Lehrer? Wer unterzieht sich der Aufgabe, darüber

zu wachen, dass jeder Lehrer auch das ihm vorgeschriebene Pensum und Ziel seiner Klasse fest im Auge behält? Fast schäme ich mich, es auszusprechen, dass man hie und da vergeblich nach einem Lehr-, sogar nach einem Stundenplane fragt[1]; dass in andern Anstalten zwar alljährlich ein solcher pro forma zur Genehmigung eingereicht wird, dass aber keiner der Lehrer sich daran bindet, sondern jedem überlassen bleibt, innerhalb der festgesetzten Schulstunden zu betreiben, was und wie es ihm beliebt.

Mitunter hört man wohl zur Entschuldigung des erwähnten Mangels die Meinung äussern, dass ein tüchtiger und gewissenhafter Lehrer keines Lehr- und Lectionsplanes auf dem Papiere bedürfe; er trage denselben in sich und wisse, durch innern Takt und längere Erfahrung geleitet, Stoff, Mass und Ziel zu treffen; einen ungeschickten und gewissenlosen Lehrer aber befähige und zwinge auch dieses äussere Regulativ nicht zur Einhaltung der nöthigen Ordnung und des planmässigen Fortschreitens im Unterrichtsgange. Für einzelne Fälle darf dies vielleicht zugestanden werden; allein abgesehen davon, dass in den Tbst.-Anstalten gewöhnlich mehrere Lehrer thätig sind, dass diese sich in die Hände arbeiten müssen, wenn ein Ganzes entstehen, der Zweck erreicht werden soll; — also abgesehen davon: wird es nicht auch dem tüchtigsten und gewissenhaftesten Lehrer zur Erleichterung, zu grösserer Klarheit über sein Thun und Treiben in der Schule verhelfen, wenn er sich auch schriftlich Stoff, Mass, Ziel und Zeit für seinen Unterricht setzt? Wird für den ungeschickten und gewissenlosen Lehrer in dem vorge-

[1]) Veröffentlicht ist der Lehrplan für folgende Anstalten:
1) für das k. k. Institut zu Wien, von Venus 7. Jahresbericht. 1860, S. 6 u. f.
2) für das Institut zu Frankfurt, von Rapp. „Organ“ 1863. Nr. 10. S. 154 u. f.
3) für das Institut zu Pforzheim. „Einladungsschrift“ vom Jahre 1864. S. 13 u. f. Desgl. 1865. S 19 u. f.

So oft ich auch veranlasst gewesen bin, für andere Tbst.-Institute den Lehrplan zu entwerfen; zur Veröffentlichung des Lehrplans für die Weissenfelser Anstalt bin ich noch nicht gekommen, weil ich bis jetzt vergeblich darauf gehofft habe, ihn in einen Bericht über diese Anstalt aufnehmen zu können.

schriebenen Unterrichtsplane nicht immer wenigstens eine Mahnung liegen, sich der bezeichneten Ordnung anzubequemen? Ich will also gar nicht daran erinnern, dass zwischen jenen beiden Extremen doch noch eine beträchtliche Anzahl von Lehrern steht, die nicht so talentvoll sind, um sich auch ohne einen solchen Plan zurecht finden zu können; die andererseits gern einem solchen folgen würden, sobald der Leiter der Anstalt ihnen dabei gehörig zur Hand ginge und ihren Ansichten und Erfahrungen den berechtigten Einfluss einräumte. — Existirte, wie dies vorgegeben wird, der Plan wirklich im Kopfe, so würde er auch bald auf dem Papiere vorliegen. Dass aber ein bestimmter Lehrplan und wäre derselbe auch noch so unvollkommen, günstiger auf den Unterricht wirkt, als ein planloses Hin- und Herfahren, wird die Mehrzahl der Lehrer zugestehen. Schon die Bearbeitung desselben und die stete Rücksicht auf ihn würde die Klarheit und Wachsamkeit in den Lehrern steigern und vortheilhaft auf ihren Unterricht einwirken. —

Ein um das Tbst.-Bildungswesen Schlesiens, im Besondern aber um die beiden Tbst.-Instisute zu Breslau und Ratibor hochverdienter Mann [1]) äussert sich in einer Zuschrift an mich dahin: „Es ist oft im Publikum geklagt worden, dass die auf den Tbst.-Unterricht verwandten Mittel sich nicht nutzbar genug im Leben gezeigt haben. Wo diese Klage Grund hatte, war die Ursache wesentlich darin zu suchen, dass man in den Instituten über dem Bestreben, Vieles zu leisten, dahin gelangt war, nicht viel zu leisten."

Ich kann diesem Urtheile nicht widersprechen, muss wenigstens einräumen,

3) dass es Lehrer gibt, welchen man mit Recht den Vorwurf macht, dass sie über dem Streben, ihre Schüler möglichst reich auszustatten, die nöthige Beschränkung und sorgfältige Auswahl, die unerlässliche Einübung und Feststellung des Unterrichts-Materials vergessen, ihnen darum in der Schulbildung keine lebens- und entwickelungsfähigen Pflanzen, sondern ein todtes

[1]) Der Professor der Medicin Dr. Kuh, jetzt auf Woinowitz bei Ratibor.

Herbarium und höchstens noch einige frische, aber auch bald verwelkte Blumensträusse mitgeben.

So beklagenswerth es ist: die Tbst. am wenigsten können in der Schule Alles lernen, was im Leben zu wissen und zu können wünschenswerth wäre. Wir müssen uns darauf beschränken, sie für das Leben brauchbar und bildungsfähig zu machen, sie zu lehren und mit ihnen zu üben, was absolut erforderlich ist, wenn sie in ihre Verhältnisse passen und sich in denselben wohl fühlen sollen.

Der Ausfall an Vorbildung, die höchst dürftige und unsichere Verständigung zwischen Lehrer und Schüler beim Unterrichte, das langsame und unsichere Fortschreiten, die sehr beschränkte Unterstützung der Unterrichtszwecke während der Schulzeit und der Fortbildung nach derselben durch andere Factoren, endlich aber auch die verhältnissmässig sehr kurze Schulzeit: dies Alles nöthigt zu enger Begrenzung, sorgfältiger Auswahl, gewissenhafter Berücksichtigung des wirklichen Bedürfnisses, zur Ausschliessung der blossen Schulweisheit, zur strengsten Concentration und Combination, so wie zu vollständig sicherer Einübung und Feststellung. Was die Zöglinge aus den Tbst.-Anstalten mitnehmen, soll absoluten und dauernden Werth für das Leben und für die Bildung haben und zugleich unverlierbares Eigenthum sein, soll nicht zum Prunke, sondern zum Gebrauche dienen.

Die Nothwendigkeit der dadurch bedingten Beschränkung will vielen Lehrern nicht einleuchten. In wohlgemeintem Eifer verfallen sie dem Irrthume, dass man durch Eile und ausschliessliche Beanspruchung für den Unterricht ersetzen könne, was an Zeit und Kraft gebricht. Man dehnt desshalb die Zahl der täglichen Lehrstunden ungebührlich aus, überschwemmt die Schüler förmlich mit Lehrstoff und nimmt auch den Privatfleiss in einem solchen Masse in Anspruch, dass der ganze Tag mit Schularbeiten ausgefüllt wird, die Schüler nie zur Ruhe und Erholung kommen. Man meint eben: Viel hilft viel! Da bleibt es denn nicht aus, dass die Schüler entweder wie Gänse erscheinen, die trotz alles Uebergiessens nicht nass bleiben; oder wie des poules mouillées, eingetauchte Hühner, die, wie man weiss, einen gar traurigen Anblick gewähren. Die Menschen

sind nun einmal keine Gänse, die man fett nudeln könnte. Zuviel ist in geistigen, wie in leiblichen Dingen ungesund und hemmt die naturgemässe, heitere und gedeihliche Entwickelung der jugendlichen Kraft. Es kann nicht befremden, dass die Schüler ungeachtet der vielen Lehrstunden und dickleibigen Hefte sehr mangelhaft ausgebildet ihre Bildungsanstalten verlassen und sich im gewöhnlichen Leben höchst unbeholfen zeigen, wenn sie nicht mit eminenten Talenten und einer unverwüstlichen Natur ausgestatet sind. Bücherwürmer sollen wir nicht bilden, sondern Menschen, die frisch und fröhlich durch die Welt wandern und in ihrem Stande und Berufe sich brauchbar und geschickt erweisen; Menschen, die mit offenem Sinne und Wesen, mit gutem Willen — im Leben selbst sehen, aufmerken, denken, reden und schaffen.

Was die Auswahl des Lehrstoffes betrifft, so gebe ich gern zu, dass es keine so leichte Aufgabe ist, unbeirrt durch das, was man in der Volksschule betreibt, was die Lehrbücher enthalten, was man auf den verschiedenen Bildungsstationen selbst durchgemacht und in den Tbst.-Anstalten gesehen hat, — in steter Wachsamkeit und Nüchternheit, in stetem Hinblicke auf die Beschaffenheit der Schüler und die Forderungen des Lebens das Unberechtigte, Ueberflüssige und Irreführende zu vermeiden und auszuscheiden, sich also auf dasjenige zu beschränken, was als wahrhaft frommend und ausführbar gelten kann. Allein darin besteht ja eben die Kunst und Wissenschaft des Tbst.-Lehrers und die Forderung an den Techniker, dass er, wie der Arzt die Diät für seine Kranken, den ihm anvertrauten Tbst.-Kindern das, was zu ihrer geistigen Nahrung und Lebensnothdurft gehört, herauszufinden, zugleich aber auch in der entsprechenden Form und Verbindung, zur gehörigen Zeit und in zweckmässiger Weise darzureichen vermöge.

Schon die Kürze der Schulzeit macht es unzweifelhaft, dass wir gerade bei der Bildung der Tbst. so direct als möglich auf die Hauptsache, auf das tägliche Brot, losgehen.

Unter dem täglichen Brote und unter der Hausmannskost, die in einer soliden Wirthschaft mit dazu gehört, denke ich mir diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche für den geistigen Verkehr mit Andern nothwendig sind, auf die man sich im ge-

wöhnlichen Leben täglich beruft; möglichste Ausbildung der Sprech- und Absehfertigkeit, genügende Heimatskunde, eine Anzahl biblischer Geschichten, biblischer Sprüche, den Katechismus, Sprichwörter und Redensarten des gewöhnlichen Lebens; denn es gehört mit zum Charakter der Hausmannskost, einmal, dass sie nicht sowohl auf den Gaumenkitzel, sondern auf die Ernährung und Stärkung für die Berufsgeschäfte berechnet, zum Andern, dass sie gröstentheils den Erzeugnissen der Heimath entnommen, darum aber auch nach der Gegend verschieden ist. Je beschränkter die Mittel, desto seltener eine Ausnahme von der Regel. Den hiermit angedeuteten Kern nächsten Bedürfnisses unserer Zöglinge sollte man bei ihrer Unterweisung zunächst ins Auge fassen und pflegen, auf ihn immer wieder zurückkommen; ihn sollte man erst sicher aneignen, daran das Andere in grösserer oder geringerer Freiheit und Ausdehnung, je nach Befähigung und besonderem Bedürfnisse anschliessen. Ist es jedoch eine im Unterricht wie im Leben vielfach gemachte Erfahrung, dass nur das sicher haftet und zur rechten Zeit präsent ist, was sich an solchen festen Kern anreiht, in ihm seinen Mittel- und Ausgangspunkt hat. Was einen solchen festen Kern nicht gefunden, verflüchtigt sich bald, oder hört zum wenigsten bald auf, ein bewusstes, im Verkehre brauchbares Eigenthum zu sein.

Als Veranlassung zu der gerügten Ueberschreitung der nun einmal jeder Anstalt je nach ihren Verhältnissen gesteckten Grenzen tritt Dreierlei besonders hervor: die gute Absicht, die Schüler möglichst reich ausgestattet für das Leben zu entlassen; die Eitelkeit, von dem Publicum und den Collegen bewundert zu werden; das Ehrgefühl mit seinen Schülern andern Anstalten nicht nachzustehen. In Beziehung auf das dritte Motiv noch ein Wort: Namentlich in neuster Zeit sind nicht selten ganz tüchtige jüngere und ältere Lehrer durch die in den letzten Jahren erschienenen Anweisungen und durch die im „Organ" gegebenen Proben der practischen Ausführung und Schülerleistungen irre an sich, an ihrer Einsicht und Lehrgeschicklichkeit geworden, indem sie sich gestehen müssen, dass sie trotz ihres Fleisses und ihrer Sorgfalt weder im Stande sind, in der angeführten Weise im Unterrichte vorzugehen, wenn sie nicht in den Wind lehren

wollen, noch solche Leistungen der Schüler zu produciren. Wenn es auch gerechtfertigt sein dürfte, in den erwähnten hohen Mustern eine fortwährende Mahnung zu sorgfältigster Prüfung des eigenen Verfahrens und zu ernster Erwägung zu finden: irre sollte man sich dadurch nicht machen, aus dem rechten Geleise nicht drängen, zu übermässiger Anspannung der Schüler nicht verleiten lassen. Bei sorgfältiger Prüfung der Anweisungen etc. werden wir, ohne ungerecht zu sein, behaupten dürfen, dass sie gar Manches enthalten, was in grosser Flüchtigkeit am Schreibtische entstanden, aber noch nicht durch das Läuterungsfeuer der Schulpraxis hindurch gegangen ist. Wenn dem aber auch nicht so wäre: Was einer Ansalt bei reicher Ausstattung mit Lehrern und Hülfsmitteln aller Art möglich ist, kann darum noch nicht als allgemein gültiges Mass bezeichnet werden; und wo sich der Arme den Reichen zum Muster nimmt, muss er entweder zum Betrüger, zum Schwindler werden, oder zu Grunde gehen. —

Wer mit einiger Sachkenntniss das Thun und Treiben in den Tbst.-Anstalten beachtet, dem treten darin sehr bald eine Menge didaktischer Fehler entgegen, welche den nachtheiligsten Einfluss auf die Erfolge des Unterrichts ausüben und wenigstens hie und da zum Theil in dem Mangel an angemessener Beschränkung ihren Grund haben. — Billig sollte der Lehrer vor und bei jeder Lection die Fragen an sich richten: Wie fange ich es an, dass j e d e r Schüler von dir erreicht wird? dass j e d e r nach dem Maase seiner geistigen Kraft in Anspruch genommen wird? dass die ganze Klasse sowie jeder einzelne Schüler von Anfang bis Ende der Stunde in frischem Gedankenzuge vorwärts schreitet? dass jeder Schüler, auch der schwächste, ein fassbares Resultat mit aus der Lection nimmt? — Nicht jedem Lehrer gelingt dies, gar mancher beabsichtigt es nicht einmal. Im besten Falle kommt es zwar zu einem befruchtenden Verkehre mit den befähigteren Schülern, aber die grosse Mehrzahl geht eigentlich leer aus. Wo dies unbewusst, oder aus Mangel an Befähigung geschieht, lässt es sich entschuldigen; wo aber grundsätzlich die Schwächeren vernachlässigt und nur die Befähigteren berücksichtigt werden, wie das leider hin und wieder vorkommt, weil es angenehmer, bequemer und nach den

verschiedensten Richtungen hin belohnender ist: da wird es unverzeihliche Verschuldung.

Es ist ferner ein nicht selten auftretender Fehler, wenn der Lehrer fortwährend docirt, höchstens dann und wann eine Frage einschiebt, die durch ein einzelnes Wort von den Schülern beantwortet wird. Die Schüler sind wohldisciplinirt, verwenden kein Auge vom Lehrer, und der Unkundige bewundert die Aufmerksamkeit, er meint, kein Wort sei den Schülern entgangen. Wenn man aber näher zusieht, bemerkt man bald, dass der Lehrer seinen Samen auf den Weg gestreut, und dass es zum Vertreten des Samens gar nicht gekommen ist. Die Vögel haben schon am Ende der Stunde alles weggeholt, weil es weder eingedrungen noch eingeeggt worden war.

Manche dieser Docenten vergessen ausserdem bei ihrem Lehrgeschäfte völlig die Armuth, die Schwerfälligkeit und Schwachheit ihrer Schüler, die nun einmal nicht fliegen, sondern nur kriechen, höchstens hüpfen können. Ihre Vorträge gehen weit über das Fassungsvermögen der armen Tbst. hinaus.[1]) Vielleicht von dem Gedruckten zu abhängig, reden sie unbewusst in fremden Zungen, nämlich in Ausdrücken zu ihren Schülern, die weit über die Sprachbildung derselben hinausgehen; über Dinge, von denen ihnen die Anschauung, die Vorstellung fehlt. Und doch wundern sich die Herren dann, wenn sie auf lange, langweilige Gesichter und offene Mäuler, bei der Wiederholung aber auf Nichtverständniss oder auf Missverständnisse stossen.

Andere Lehrer entwickeln prächtig und es ist eine Freude, sie und ihre Schüler zu beobachten; zu erkennen, wie der Lehrer in die Seele seiner Schüler dringt, in ihnen lebt und sie

[1]) Mit wirklichem Unwillen denke ich eines religiösen Vortrages, den der Vorsteher der Tbst.-Anstalt zu . . . eines Sonntags vor seinen Schülern hielt. Der Vortrag war an sich gar nicht schlecht, würde mich vielleicht sogar erbaut haben, wenn ich nicht von vorn herein Aergerniss daran genommen, dass er ohne alle Rücksicht auf die Befähigung seiner Schüler gefasst war und gesprochen wurde. War der Zweck des Redners die Erbauung der Schüler, so wurde derselbe gänzlich verfehlt, denn die Rede blieb für die Schüler von Anfang bis zu Ende völlig unverständlich. Im Unterrichte machte sich dieser Herr desselben Fehlers, wenn auch nicht in gleichem Grade, schuldig.

bewegt; wie die Schüler am Munde des Lehrers hängen und sich des aufgehenden Lichtes freuen. Aber morgen geht es weiter. An ein Wiederholen, Einüben, Feststellen denkt er nicht. Das ist langweilig und „führt leicht zum Mechanismus.“ Im günstigsten Falle überweist er die Verarbeitung des in den Lehrstunden vorgeführten Stoffes dem Privatfleisse. Er vergisst, dass die Schüler nicht so schnell wachsen, um die Unterrichtsmassen bergen und bewahren zu können; er lässt ausser Acht, dass sie eine rechte Freude erst an dem haben, wass sie mit Mühe errungen und worüber sie sicher und selbstständig verfügen können; dass diese Selbstständigkeit erst dann eintritt, nachdem der Lehrer nach jeder Richtung hin das Seine gethan, also die Ergebnisse des Unterrichts durch vielseitige Uebung zum Eigenthume der Schüler gemacht hat. Bei dem Verfahren solcher Spiritualisten kommt es in der Regel nicht einmal wie bei dem Samen auf dem Acker zum Aufgehen. Das Nachfolgende erstickt das Vorangegangene und am Ende besitzen die Schüler eben nichts weiter als eine Sammlung vertrockneter Pflanzen, an denen sie einmal ihre Freude gehabt, die für das Leben aber keinen Werth haben.

Noch andere Lehrer stellen wohl das Einzelne fest, stützen und verbinden es aber nicht. Anstatt dasselbe zu einem festen Seile zusammenzudrehen, das für die Lebenszeit aushält, bleibt es eben nur bei einzelnen Fäden, die denn auch gar bald zerreissen und sich verwirren.

Die Mutter reicht ihrem Kinde nicht zuerst das Salz, dann die Butter und endlich das Stück Brot, sondern schmiert das Brot mit der Butter und streut das Salz darauf, und in dieser Verbindung schmeckt es nicht nur prächtig, sondern bekommt auch gut. Superkluge Lehrer machen das im Unterrichte anders und nach ihrer Meinung zugleich viel besser. Sie üben z. B. in besonderen Stunden ausschliesslich die Fertigkeiten: Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen und auch diese nicht selten wieder von einander getrennt. In andern Stunden führen sie in die Begriffswelt ein und üben das Denken. Wieder in andern Stunden wird die Grammatik traktirt und der Stoff dazu gewählt, ohne darnach zu fragen, ob derselbe bereits bekannt oder nicht. Wieder in andern Stunden übt man den schriftlichen

Ausdruck. In noch andern Stunden endlich behandelt man die Christenlehre, die biblische Geschichte, die Geographie, die Naturgeschichte und andere Realien. Jedes wird für sich ohne alle Rücksicht auf das Andere und ohne Anwendung und Pflege des Andern betrieben. Darf man sich wundern, wenn diese Kost weder mundet, noch bekommt?

Damit will ich indess durchaus nicht das in neuerer Zeit hie und da wieder aufgestellte Princip rechtfertigen, wonach aller Unterricht mit Auschluss des Rechnens ein Religionsunterricht sein müsste. Ebensowenig kann ich mich mit der in — durchgeführten Anordnung des Unterrichts einverstanden erklären, wonach aller Unterricht sich an den formellen Sprachunterricht anschliesst und an dem Faden desselben heut ein Stück aus der Geographie, morgen aus dem Rechnen, übermorgen aus der Religion etc. vorgeführt wird. Bei derartiger Zusammenwürfelung entsteht kein fester und brauchbarer Bau, sondern ein Haufen Steine, die nach und nach verschleppt werden und verloren gehen.

Im gewöhnlichen Leben übt man die Kraft an Thätigkeiten des praktischen Lebens; bildet sie also direct für das praktische Leben aus, indem man zugleich Nützliches schafft. Das ist manchen Lehrern nicht methodisch genug. Sie üben wie beim Turnen die Kraft für sich und daneben oder danach leiten sie zu praktischer Thätigkeit an, oder überlassen diese Anleitung gänzlich dem Leben nach dem Austritte aus der Anstalt. Kann es befremden, wenn sich die Schüler in solchem Falle höchst unbeholfen im praktischen Leben zeigen? Solche Scheidung gestattet die den Tbst.-Anstalten gebotene Oekonomie mit der Zeit durchaus nicht.

In manchen Tbst.-Anstalten besteht die Einrichtung, dass ein Gegenstand 2 Stunden nacheinander traktirt wird; kein Wunder, wenn da die zweite Stunde wenig rüstige Lehrer und noch weniger andächtige Schüler findet und wenig Frucht bringt. Auch der frischeste, regste Geist verliert auf die Dauer seine Spannkraft und auch das Beste und Angenehmste verliert durch die Länge seinen Reiz. Dies um so mehr, wenn sich der Länge — und wie gewöhnlich ist das — die Monotonie verbindet, sei es nun die Monotonie der Behandlung oder die geistige eines

wechsellosen einförmigen Inhalts. Es hat Alles seine Zeit! Wenn man nun diese Zeit, deren Mass und Grenzen für uns durch dass subjective Bedürfen und Vermögen bestimmt wird, überschreitet, so wird man langweilig. Der Geist des Kindes, der des tbst. zumal, der gewohnt ist, überall hin in die Weite und Breite nach Belieben sich zu strecken, kann eine längere zusammenhängende Arbeit des Sehens und Denkens nicht tragen; er entgleitet den Fingern, die ihn gefangen halten wollen und flattert hinaus in die Weite, oder ermattet, lässt die Flügel hängen, gähnt, stöhnt, schläft, träumt. Es sind dies die Erfahrungen, über die von manchen Lehrercollegien gegen den Director der Anstalt geklagt wird; aber dem Herrn Director gefällt es nicht, darauf zu achten und die gewünschte Aenderung eintreten zu lassen.

4) Dass die Unterrichtserfolge so gering sind und sich im späteren Leben so unfruchtbar erweisen, hat nicht selten auch darin seinen Grund, dass man sich zu sehr gegen die wirkliche Welt abschliesst und zuviel aus Büchern und mit Hülfe künstlicher Mittel unterrichtet.

Wir in den Tbst.-Anstalten sind, wollen wir unsern Zweck erreichen, besonders genöthigt, die im Unterrichte gereichte Speise möglichst schmackhaft zu machen, damit sie Aufnahme finde. Man sagt zwar: „Hunger ist der beste Koch!“ aber wir haben es mit Kindern zu thun, die an eine höchst spärliche Kost gewöhnt sind, die sie am liebsten auf den Strassen, im bunten Treiben des Lebens suchen und dort genügend finden. „Freiheit und ein Stück Schwarzbrot!“ das ist ihre Losung. Die Tbst.-Anstalten aber sind, wie alle Schulen, künstliche Speiseanstalten, welche nicht allein eine ungewohnte Kost bieten, sondern auch der Freiheit berauben. Selbst bei der möglichsten Rücksicht geht es uns deshalb im Unterrichte mit unsern Schülern wie nicht selten bei der leiblichen Ernährung. An ganz andere Kost, vielleicht nur an Butterbrot gewöhnt, das sie daheim ganz nach Belieben zu jeder Zeit haben konnten, wollen sie an die fremde Kost nicht anbeissen. Und in der That: es ist für das unverständige Kind eine starke Zumuthung, mit dem Eintritte in die Anstalt sich an eine ganz andere Lebensweise zu gewöhnen. Sagt man sogar von dem erwachsenen

Bauer: „Was er nicht kennt, isst er nicht!" wie können wir es unsern kleinen Wilden verübeln, wenn sie sich gegen die absonderliche Anstaltskost sträuben! Billig sollten wir alle mögliche Rücksicht auf das frühere Leben, die frühere Ungebundenheit nehmen, nicht mit einem Male zu viel fordern, sondern allmählig in die neue Ordnung überleiten. Mit dieser Forderung hängt eine zweite zusammen.

Wir können mit unsern Schülern nicht immer umherwandern, sondern sind genöthigt, Repräsentanten der Wirklichkeit zu benutzen und Künste zu üben, welche der Kindesnatur überhaupt, vornehmlich aber den Tbst. nicht zusagen. Allein wir sperren uns in der Regel ohne Noth viel zu sehr gegen die wirkliche Welt ab, bleiben zu viel zwischen den 4 Wänden der Schulstube, binden uns zu sehr an die gewöhnliche Weise des Schulhaltens, unterrichten zu viel in der Schulstube, aus Büchern und mit Hülfe künstlicher Mittel. Den Eltern tbst. Kinder wissen wir recht verständig zu rathen, wass sie für die Geistesentwikelung ihrer Kinder thun sollen: „Zieht sie hinter dem Ofen vor und führt sie ein in die verschiedenen Lebens- und Anschauungskreise!" aber wir selbst befolgen diesen Rathschlâg nicht.[1])

Warum schliessen wir unsern Unterricht nicht mehr an das wirkliche Leben und seine Erscheinungen an? Warum benutzen wir nicht auch die Schulstunden zum Theil zu belehrenden Ausgängen?[2]) Es ist uns dies ja, da wir immer nur eine beschränkte Zahl von Schülern in den einzelnen Abtheilungen haben, ungemein erleichtert. Das Schau- Denk- und Sprachvermögen unserer

[1]) Im Weissenfels'schen Institute besteht die Einrichtung, dass die Lehrer, jeder mit seiner Abtheilung, wöchentlich zweimal des Nachmittags und einmal im Monat des Vormittags ausgehen, um allmählig mit Allem, was die Stadt und Umgegend während des Verlaufs des Jahres bietet, bekannt und vertraut zu machen.

[2]) Mir ist ein geschlossenes Tbst.-Institut bekannt, dessen Zöglinge, vornehmlich die weiblichen, nur in den Ferien über die Grenzen der Anstaltsräume hinauskommen, — vorausgesetzt, dass sie diese Zeit bei den Angehörigen verleben können. Der unendlich reiche Schatz von Anschauungen und geistigen Anregungen aller Art, welchen die Stadt und ihre Umgebung bietet, bleibt diesen Kindern während ihres Schulbildungscursus verenthalten und darum meist für ihr ganzes Leben verborgen.

Schüler sollten wir zuerst an Gegenständen ihrer Umgebung, aber diese nicht herausgerissen aus ihrer Verbindung mit anderen, wecken und üben, frei und unbekümmert um hergebrachtes Schulehalten. Wie Gott im Paradiese dem Adam seine Geschöpfe vorführte, dass er sähe, wie er sie nennete; so sollten wir im Unterrichte zunächst verfahren und auf Alles achten, was ihnen vor die Augen kommt: sollten sie dass Angeschaute verstehen und aussprechen lehren. Das weckt auf, giebt dem Unterrichte Leben und Inhalt, erzeugt praktischen Blick und Verstand.

Statt dessen suchen manche Anstalten ihrer Abgeschlossenheit wegen die ganze Welt gemalt und in Modellen vorzuführen; gehen sie bei ihrem Unterrichte von dieser künstlichen Repräsentation aus. Wer sollte sich des Reichthumes einzelner Anstalten an solchen Hülfsmitteln nicht freuen? Wir bedürfen derselben, da wir nicht immer umherwandern können, auf den untern Stufen das Wort gar keine Macht ausübt, auf den höheren immer noch leicht vergessen wird, mehr als jede andere Schule. Nur sollte man dadurch die wirkliche Welt nicht für ersetzt halten, sondern immer bedenken, dass wir eben für diese zu bilden haben, dass diese viel mächtiger und nachhaltiger anregt und dass die Bilder erst nach der Kenntniss des Abgebildeten verstanden werden. Die gemalte Welt, so bequem zu handhaben sie ist, so bedenklich bleibt ihre überwiegende Anwendung! Denn sie bleibt immer eine von der Wirklichkeit mehr oder weniger abweichende und die Schüler möchten später Alles gemalt haben, finden sich in der Wirklichkeit nicht zurecht.

Am bedenklichsten ist das Verfahren derjenigen Lehrer, welche weder von der Wirklichkeit, noch von Abbildungen derselben, sondern von unsern Sprachzeichen ausgehen und ihre Schüler von Anfang an die Schultafel und an die dort verzeichneten Wörter und Sätze fixiren. Sie geben fortwährend Nüsse zu knacken, oder allerlei rohe Materialien, welche erst „gelesen“ und dann zu etwas Nährendem bereitet werden müssen. Da das aber ein langweiliges und anstrengendes Geschäft ist,[1])

[1]) Zur Grausamkeit wird es, wenn den Lehrern und Schülern von dem Anstaltsvorsteher streng zur Pflicht gemacht wird, während des Unterrichts ununterbrochen zu stehen. Ich bin auch der Meinung, dass

wobei man nicht satt wird, so lassen die Schüler die Nüsse etc. bald fallen, oder stecken sie ein (übergeben sie ungelöst dem Gedächtnisse) und nähren sich auf bequemere und anmuthigere Weise: sie schweifen mit den Augen und Gedanken umher und überlassen sich allerlei Plaudereien.

Wir haben es in den Tbst.-Anstalten mit schwachen Kindern zu thun. Dem Kinde aber widerstrebt das Abstrakte. Es hat dafür kein Verständniss, keine Neigung und es weiss daher damit nichts anzufangen. Ein Unterricht, der sich in blossen Worten bewegt und mit abstrakten Stoffen hantirt, ist ihm langweilig, abstossend, tödtend. Das Kind will frische, lebensvolle Gestalten, keine Begriffsklaubereien; es will anschauen, um zu begreifen. Die Sinnenwelt ist namentlich bei dem Tbst. so vorherrschend, dass er das Innere und Geistige nur durch das Medium derselben zu erfassen vermag.[1]) Dies ist entscheidend für unsern Unterricht. Hier heisst es: „Aus dem Leben ins Leben!“ Das Leben in Schule, Haus, Natur, Vaterland, Vaterlands- und heiliger Geschichte ist eine unendlich reiche Quelle der trefflichsten Bildungsstoffe. Es kommt nur darauf an, dass wir sie dem Schüler mundrecht vorführen, nicht in blossen Wörtern, Worten, sondern in Sachen; nicht in abstrakten Sätzen, sondern in Lebensbildern: in Geschichten, Fabeln, Sprichwörtern und dergl.

es im Allgemeinen besser ist, wenn der Tbst.-Lehrer vor seinen Schülern steht, thue es deshalb auch selbst. Sobald es mir aber Bedürfniss ist, mich zu setzen, setze ich mich und finde es in der Ordnung, dass dies auch meinen jüngeren Gehülfen zusteht. Die Forderung, dass die Schüler fortwährend vor der Schultafel stehen, muss ich aus vielen Gründen als ganz unzweckmässig und verwerflich bezeichnen. Welches diese Gründe sind, braucht nicht angeführt zu werden. Mir ist es unbegreiflich, dass ein so verständiger Mann, wie Hr. D in W . . . ist, diese Gründe nicht aufgefunden und darum seine Forderung nicht aufgegeben hat. Die Lehrer wie Knechte, ja sogar wie todtes Material zu behandeln und ohne alle Rücksicht auf ihr Wohlbefinden auszubeuten, bis sie davonlaufen, oder total verbraucht sind, dürfte seiner Anstalt schwerlich zum Segen gereichen.

[1]) In der Versinnlichung des Abstrakten, des Geistigen, war der selige Frost ein Meister. Nicht allein seine Geberdenzeichen, sondern auch sein Werk: „Der Mensch im Symbole,“ geben Zeugniss von dieser Meisterschaft.

Die wissenschaftliche, objective Behandlung der Lehrgegenstände ist nirgends weniger berechtigt, als in den Tbst.-Anstalten. „Selbst ist der Mann!" Aus der Brust in stetem Hinblick auf die Fähigkeit und das Bedürfniss, nicht aus Büchern, die gar zu leicht zu systematischer Behandlung verleiten![1]) Das ist die Regel für den Tbst.-Lehrer.

5) Die in manchen Tbst.-Anstalten bestehende verkehrte Verwendung der gegebenen Lehrerkräfte fällt in der Regel ebenfalls den Lehrern und Leitern derselben zur Last und beeinträchtigt in nicht geringerem Grade die Unterrichtserfolge.

Die Verkehrtheit verräth sich

a) in der Einrichtung, wonach dem jüngsten Lehrer, der gewöhnlich noch Anfänger, oder doch ziemlich neu im Fache ist, die Elementarklasse ausschliesslich überwiesen wird.

So unbedeutend die Aufgabe dieser Klasse erscheinen mag, da es sich hier nur um die erste geistige Pflege, um eine nothdürftige gegenseitige Verständigung, vornehmlich aber um die Aneignung mechanischer Fertigkeiten handelt: von so hoher Wichtigkeit ist diese Aufgabe doch für den Erfolg des gesammten Unterrichts und für die dadurch bedingte Stellung der Schüler im künftigen Verkehre mit Andern. Der Führer der Elementarclassen ist der Tbst.-Lehrer par excellence, 1) weil man es nur hier mit lauter Tbst. zu thun hat, deren Bildungsstand weit hinter dem hörender Kinder gleichen Alters zurücksteht; mit Kindern, die nur mittelst der Geberdensprache sich zu äussern verstehen und durch diese Mittheilungen vom Lehrer zu empfangen befähigt sind; 2) weil der Unterricht dieser Classe die Absonderlichkeit des Tbst.-Unterrichts concentrirt in sich vereinigt. Hier gilt es, die Kinder in ihrer eigenthümlichen Ausdrucksweise zu studiren und zu erfassen, sich mit selbstverleugnender Liebe zu ihnen hinabzulassen, sie zu locken und zu gewinnen, auf eine wohlüberlegte Weise ihre Geisteskräfte allmählig zur

[1]) „Bücher machen dumm!" rief uns jungen Leuten in dem naturgeschichtlichen Unterrichte ein alter Pestalozzianer zu. Damals hielt ich diesen Ausspruch für paradox. Jetzt ist es mir klar, was er damit sagen wollte. Jetzt weiss ich, welcher Gefahr Lehrer und Schüler durch den Gebrauch von Büchern ausgesetzt sind und zwar nicht allein im naturgeschichtlichen Unterrichte.

Thätigkeit zu gewöhnen und geistiges Leben in ihnen zu wecken. Darum hier am wenigsten Mechanismus in handwerksmässiger Geschäftigkeit! Statt der Anfänger müssten billig die bewährtesten und erfahrensten Lehrer für die unterste Abtheilung verwendet, die Thätigkeit in dieser Abtheilung sollte als eine Ehrensache betrachtet werden. Was in den Anfängen versäumt und versehen wird, trägt nicht bloss während der Schulzeit, sondern für das ganze Leben der Schüler böse Früchte. Dass es hier und da so schlecht um die Reinheit, Deutlichkeit und Geläufigkeit der Aussprache, um die Geistesentwickelung der Schüler steht, ist gar oft bloss die Folge des ersten Unterrichts und der hier begangenen Fehler. Möge man den jungen, rüstigen Lehrern Gelegenheit zur Beschäftigung in der untersten Abtheilung geben, da keine so viel Belehrendes bietet, wie die Unterstufe, aber nur als Gehülfen, Repetenten. Als Classenlehrer sind sie besser in höheren Classen an ihrem Platze.

Die Verkehrtheit zeigt sich

b) in der seit einiger Zeit mehr in Aufnahme gekommenen eigenthümlichen Vertheilung der Schülergruppen auf die Lehrer, welche unter dem Namen „système de rotation“ bekannt ist und zuerst im Institut zu Paris Anwendung gefunden hat. Ich lasse es dahin gestellt sein, ob in grösseren Instituten mit mehreren Lehrern das Classen-, Fach-, oder ein gemischtes System, wie es in Weissenfels angewandt wird, den Vorzug verdient: das erwähnte Rotations-System muss ich als absolut verwerflich bezeichnen. Was man auch für dieses System angeführt hat, was man ihm auch vielleicht mit Recht als Vortheil für die Lehrer und Schüler nachrühmen darf: Alles zusammen wiegt den grossen Nachtheil nicht auf, welcher den Schülern aus der Beschränkung auf den Einfluss eines Lehrers erwächst. Diese Beschränkung verräth eine so totale Verkennung, resp. Verleugnung des Bildungszweckes, dass es kaum begreiflich ist, wie man sich in Tbst.-Anstalten dazu verirren und alle die Vortheile aufgeben konnte, welche in der Einwirkung sämmtlicher Lehrer auf jeden Schüler liegen. Ein wesentlicher Zweck der Schulbildung für die Tbst. ist die Befähigung zum mündlichen Verkehr mit Jedermann. Diese Befähigung wird selbstverständlich nur dadurch angebahnt, dass man schon während der Schulzeit

den Schüler an den sprachlichen Verkehr mit möglichst vielen Personen gewöhnt, ihn darin übt. Jeder Unbefangene wird dem Seminardirector Thilo beistimmen müssen, wenn er sich dahin ausspricht: „Gilt es, den Tbst. aus seinem sprachlichen Banne zu lösen und von seiner Isolirung zu befreien, so kommt es darauf an, ihn mit so vielen Lehrenden als möglich in Verbindung zu setzen. Ein Tbst., welcher ein und denselben Lehrer fortwährend behält, richtet sich auf dessen Gesichtszüge so ein, dass er von diesen mit Leichtigkeit das Gesprochene ablesen wird, aber damit ist er noch nicht befähigt, Gesprochenes von den Gesichtern Anderer zu lesen. Wie wir unsere Leseschüler in verschiedenen Schriftarten üben, so sind die Tbst.-Schüler an so vielen Gesichtern von Lehrenden als möglich zu üben, wenn sie durch den Anstalts-Unterricht in den allgemeinen Geistesverkehr revindicirt werden sollen.“

Der Verkehr mit möglichst vielen Lehrern fördert aber nicht allein die mechanische Fertigkeit und Sicherheit im Ablesen vom Munde, sondern macht die Sprachbildung überhaupt vielseitiger, da jeder Lehrer seine eigenthümliche Ausdrucksweise hat, an die sich die Schüler nothgedrungen gewöhnen, mit der sie nach und nach vertraut werden.

Es ist ferner unleugbar, dass nicht jeder Lehrer für jeden Lehrgegenstand mit gleicher Geschicklichkeit ausgestattet ist. Warum also, da es hier doch nur auf den Gewinn der Schüler ankommen kann, nicht jeden Lehrer möglichst da placiren, wo er am meisten prästiren wird? Wie oft kommt es vor, dass dem einen Lehrer sofort gelingt, womit sich der Andere, trotz langjähriger Uebung und Erfahrung, lange vergeblich bemüht!

Endlich wird kaum Jemand in Abrede stellen können, dass der Unterricht in seiner Gesammtheit für Schüler und Lehrer interessanter, anregender, deshalb aber auch zugleich wirksamer ist, wenn er durch möglichst viele Lehrer vermittelt wird.

Die Vertheidiger des Rotationssystems berufen sich gewöhnlich auf Folgendes:

1) Nur bei diesem Systeme kann der Gesammtunterricht jedes einzelnen Schülers ein organisches Ganze sein, denn nur wenn derselbe in einer Hand liegt, ist die Concentration, Combination und Continuität des Unterrichts in dem nothwendigen Masse möglich.

2) Nur bei diesem Systeme ist es unzweifelhaft, wen die Verantwortung für die Leistungen der Schüler trifft. Jeder Lehrer wird darum schon aus Ehrgefühl das höchste Ziel mit seinen Schülern zu erreichen trachten. Somit wird ein höchst vortheilhafter Wettstreit unter den Lehrern hervorgerufen.

3) Nur bei diesem Systeme wird jedem Lehrer Gelegenheit geboten, den ganzen Unterricht gründlich kennen zu lernen und sich somit nach allen Seiten hin zu einem tüchtigen Tbst.-Lehrer auszubilden.

Der erste Empfehlungsgrund hat in der Regel in dem Umstande seine Wurzel, dass man sich bei dem Rotationssysteme der Nothwendigkeit überhoben sieht, einen vollständigen Lehrplan für das gesammte Unterrichtsgetriebe der Anstalt zu entwerfen und über die Innehaltung desselben zu wachen. Wollte man sich dieser Mühe unterziehen, so würde sich sehr bald herausstellen, dass z. B. auch bei dem Classensysteme der organische Zusammenhang des Unterrichts herzustellen und zu erhalten ist. Ob dieser organische Zusammenhang durch das Rotationssystem absolut sicher gestellt, ob nicht auch bei diesem Systeme die grösste Confusion im Unterrichte möglich ist, überlasse ich getrost der Beantwortung seiner Vertheidiger.

Auch in Beziehung auf den zweiten Vertheidigungsgrund dürften sich mannigfache Bedenken geltend machen.

Treue, Fleiss und Gewissenhaftigkeit in der Amtsthätigkeit der Lehrer, wovon die erfolgreiche Wirksamkeit derselben wesentlich mit abhängig ist, scheint mir wenigstens auf andern Grundlagen sicherer zu gedeihen, als auf dem blossen Ehrgefühle, das leicht zur Eitelkeit ausartet.

Das Streben nach Anerkennung verführt leicht dazu, den Schülern auf Kosten der Gesundheit etc. Gewalt anzuthun. Die Eitelkeit aber hascht nach dem Bestechenden, trachtet in erster Linie nicht nach dem Soliden, sondern nach dem Glänzenden.

Können die Leistungen der Schüler immer als sicherer Massstab für den Fleiss des Lehrers angesehen werden? Sind nicht die verschiedenen Jahresgruppen oft sehr verschieden in Beziehung auf natürliche Begabung? Kann bei der ausschliesslichen Beurtheilung des Lehrers nach den Leistungen seiner Schüler nicht auch dem treusten und gewissenhaftesten Lehrer

das grösste Unrecht geschehen? Würde nicht auch der träge Lehrer behaupten können, dass die geringen Leistungen seiner Schüler nur in Mangel an Fähigkeiten dieser Schüler ihren Grund haben?

Ist denn das Ehrgefühl bei jedem Lehrer in dem Masse vorhanden, wie es hier vorausgesetzt wird? Wenn es nun fehlt, oder der Lehrer wie mancher Student meint: der Cursus ist lang; wozu sich die ersten Jahre abquälen? es reicht aus, im letzten Jahre gründlich zu „ochsen" und das Versäumte nachzuholen.

Und wenn sich nun doch am Ende des Cursus die Trägheit des Lehrers offenbar herausstellt, wer hat dann den Schaden, der sich nicht wieder gut machen lässt?

Wollte man auf die Pflicht der Vorgesetzten hinweisen, von Zeit zu Zeit zu controliren und somit den Fleiss und das unausgesetzte Streben im Gange zu erhalten: so dürfte man billig erwiedern, dass diese Controle auch genügen würde, um bei gemeinsamer Arbeit mehrerer Lehrer an einer Classe nicht allein das nöthige Ineinandergreifen zu sichern, sondern auch den Eifer zu beleben.

Was endlich den erwähnten Vortheil der Lehrer betrifft, so kann derselbe gewiss nur soweit Anspruch auf Berücksichtigung machen, als die Interessen der Schüler dies zulassen und wünschenswerth machen. Soweit der Anspruch Berechtigung hat, lässt er sich auch beim Classen- und Fachsysteme befriedigen, wenn nur die Verwendung der Lehrer eine verständige und rücksichtsvolle ist.[1])

Arnold, der allverehrte Inspector der Tbst.-Anstalt zu Riehen bei Basel, hat, nachdem er eine Anzahl deutscher Tbst.-Institute besucht, seinem Collegen — das Zeugniss ausgestellt: „Neben seiner hervorragenden literärischen Thätigkeit leistet er auch in seiner Schule Tüchtiges."

[1]) Die Lehrer der Tbst.-Anstalt zu Osnabrück z. B. werden zugestehen müssen, dass sie bei den von dem Inspector Rössler getroffenen Einrichtungen hinreichende Gelegenheit haben, nicht allein fortwährend den gesammten Unterrichtsbetrieb zu übersehen, sondern auch nach allen Richtungen hin in denselben einzugreifen.

Ob er damit zugleich andern Collegen einen Vorwurf machen wollte, weiss ich nicht, das aber weiss ich, dass er dazu berechtigt gewesen wäre, denn

6) es giebt Tbst.-Lehrer, die über ihrer Schriftstellerei die Hauptsache, nämlich die rechte Thätigkeit an ihren Schülern, vernachlässigen; auch Tbst.-Lehrer, die im Reiche der Abstraktionen und Theorien schwärmen und darüber das Nächstliegende in der Wirklichkeit versäumen.

Es sprach und schrieb Einer sehr salbungsvoll und polemisch gegen Andere über „die Erziehung der Tbst. von innen heraus zur Freiheit" — und das eigene Institut, in dem zu erziehen und zu unterrichten er angewiesen ist, spiegelt überall das entgegengesetzte Verfahren, nämlich: von aussen durch den Stock zu knechtischem Gehorsam. Das ist ein kleines Bild, aber von vielsagender Bedeutung, übertragbar auf Vieles. Darum hier nichts weiter darüber. Möge sich Jeder selbst fragen, wie er zur Hauptsache seines Berufes steht; ob man ihm in Beziehung auf die Ausbildung desselben nachrühmen kann: „Preach and practice."

Ausser dem bereits Aufgezählten trifft die Tbst.-Lehrer noch ein doppelter Vorwurf, der im Besondern auf die innere Entwickelung der Tbst.-Bildungsangelegenheit nachtheilig gewirkt hat.

7) Sie haben sich im Allgemeinen bis in die neueste Zeit manche Unarten z. B. eine unverständige Wichtigthuerei und Geheimnisskrämerei, einen groben Charlatanismus und eine vornehme Zurückhaltung zu Schulden kommen lassen, wobei sie pädagogisch immer mehr verkümmert sind, wodurch sie zugleich aber auch nicht allein bei den Verständigen das Vertrauen verloren, somit ihren Einfluss auf die Gestaltung der Sache abgeschwächt, sondern auch es sich selbst erschwert haben, in ein erspriessliches Verhältniss zur pädagogischen Welt überhaupt zu treten, die so wünschenswerthe Betheiligung und Unterstützung derselben zu erlangen und ihrer Angelegenheit die ihr entsprechende Stellung zur allgemeinen Pädagogik zu verschaffen.

Anstatt bei der spärlichen Ausstattung der eigenen Mutter sich des Elementarschulwesens als Amme zu bedienen, bei ihm ergänzende Nahrung zu suchen: hört man noch jetzt von

Tbst.-Lehrern ungescheut äussern; „das Volksschulwesen und die demselben gewidmete Literatur geht uns nichts an;" — „die aus dieser Quelle geschöpfte Belehrung führt stets von dem uns vorgezeichneten Wege ab;" — „die pädagogischen Schriften bieten wohl viel Geschwätz und Salbaderei, aber Nichts für unsern speciellen Beruf;" — „unser Beruf verknüpft uns nur durch den Namen Lehrer mit der übrigen Lehrerwelt;" — „die Verbindung der Tbst.-Anstalten mit Schullehrerseminarien hat die Tbst.-Bildung höchst nachtheiligen Einflüssen ausgesetzt und die selbstständige Entwickelung derselben gestört" und dergl. m. Die aus solchen Ansichten resultirende Separation, bei der man sich auf seine vier Pfähle beschränkt, selbst nicht vom Nachbarhause, noch weniger aber von dem gesammten Lebenskreise Notiz nimmt, führt zu lächerlicher Verkümmerung, zu verspottetem Philisterthume, zu widerlicher Verblendung, wodurch das Vertrauen, die Achtung, die Bereitwilligkeit zur Unterstützung und Förderung verloren geht.

Wohl hat der Tbst.-Unterricht seine sehr weit und tiefgreifenden Eigenthümlichkeiten, wer ihn aber als Topfgewächs betrachtet, das in völlig abweichender Weise in Treibhäusern gepflegt, wo möglich mit verdünntem Wasser genährt werden müsse, — wer seinen Zusammenhang mit der allgemeinen Pädagogik und Didaktik leugnet: ist entweder dem Irrthume oder dem Schwindel verfallen.

Allerdings bedarf das, was uns das Elementarschulwesen bietet, der innern Verarbeitung, wobei natürlich Vieles abfällt; allein bei verständiger Ausscheidung und Zubereitung gewährt es für Lehrer und Schüler reichhaltigen Nahrungstoff.

Die Tbst.-Lehrer, welche es verschmähen, pädagogische Schriften zu lesen, thun dies zum Nachtheile ihrer Wirksamkeit; denn sie berauben sich eines mächtigen Beförderungsmittels der Fortbildung, der Erneuerung, der Erhaltung geistiger Lebendigkeit und Frische. In den meisten Fällen darf man sicher annehmen, dass der Tbst.-Lehrer, welcher an der pädagogischen Literatur keinen Theil nimmt, für seinen Beruf der Trägheit, der Gleichgültigkeit, dem Stumpfsinne, dem Handwerksstandpunkte verfallen ist und mehr und mehr verfällt.

Sicher hat die Verbindung der Tbst.-Anstalten mit Semi-

narien ursprünglich auch in der Erwägung und Würdigung des Zusammenhangs zwischen der Tbst.-Bildung und dem allgemeinen Elementar-Schulwesen ihre Ursache gehabt und da die Erfahrung sie als eine höchst erspriessliche erwiesen, wodurch jene Halt und Stütze gewonnen: so bleibt es zu beklagen, dass seit einiger Zeit hie und da auch von oben her die auf Lösung jener Verbindung abzielenden Bestrebungen befördert, die darauf gerichteten Anträge genehmigt werden.

8) Die Tbst.-Lehrer haben es unterlassen und versäumen es noch jetzt, mit ihren Erfahrungen und ihrer gewonnenen Einsicht in rechter Weise an die Oeffentlichkeit zu treten und dadurch einerseits die Pflicht der Dankbarkeit zu erfüllen, andererseits dem eigenen Interesse zu dienen.

Die Dankbarkeit gebietet den Tbst.-Lehrern, der Volksschule resp. der allgemeinen Pädagogik und Didaktik ihre Hand zu reichen, ihren, wenn auch spärlichen Beitrag zu bieten. Ich gehe dabei von dem Gedanken aus, dass derjenige, welcher auf einem eigenthümlichen Erziehungsgebiete, wie die Tbst.-Institute sind, thätig ist, auch eigenthümliche pädagogische Erfahrungen machen kann, falls er anders ein Sensorium für selbsteigene Beobachtungen besitzt; Erfahrungen, die nicht nur den Arbeitern auf dem betreffenden Gebiete, sondern allen Lehrern und Erziehern nützlich sein können. Es will mir in der That scheinen, als ob das, was als sogenannte allgemeine pädagogische Theorie im Cours ist, viel zu ausschliesslich auf die Beobachtungen und Erfahrungen bei der Bildung der Vollsinnigen und der in regulären Verhältnissen Aufwachsenden sich stütze. Darum sollten die Tbst.-Lehrer ihre Stimme hin und wieder aus ihrer abgesonderten Bildungsstätte vernehmen lassen. Mittheilungen aus der Geschichte und Statistik des Tbst.-Unterrichts würden freilich den Lesern in andern schuldienstlichen Stellungen für ihre specielle Praxis nichts nützen; gewiss aber würde Blick und Herz erweitert werden; man würde bedenken lernen, dass die Erziehungsarbeit eine sehr mannigfaltige ist, und dass die rechte, volle pädagogische Einsicht nicht aus der Ignorirung der Besonderheiten, sondern aus dem geflissentlichen Erkennen dieser Besonderheiten erwachsen kann. Möglich, dass manche Lehrer solche Mittheilungen anfänglich nicht sonderlich be-

achten: aber eben deshalb müssen sie immer wieder darauf hingewiesen werden. Zum Andern würden Mittheilungen aus dem eigentlichen Dienste unter den Tbst., psychologische Beobachtungen und Erfahrungen, namentlich solche, welche den Unterschied zwischen den Tbst. und den Vollsinnigen in ein helles Licht treten lassen, geeignet sein. Es ist ja eine bekannte Erfahrung, dass irgend eine Sache, eine Eigenschaft etc. erst dann deutlich ins Auge fällt, wenn ein Verschiedenes, oder Gegensätzliches daneben gestellt wird. Ich bin daher fest überzeugt, dass die Vorführung psychologischer Beobachtungen an den Tbst. auch den Sinn für solche Beobachtungen unter andern Verhältnissen wecken und schärfen würde.[1])

In Betreff der Form solcher Mittheilungen möchte ich noch angelegentlich empfehlen, dieselben in kleineren Portionen zu bieten. Kleine Artikel finden viel eher Beachtung, als umfangreiche Arbeiten, wirken auch sicherer, weil dadurch die Leser immer wieder von Neuem zum Aufmerken und Nachdenken angeregt werden.

Im Interesse der Tbst.-Bildungsangelegenheit liegt es, durch schriftliche Kundgebungen nicht allein das rechte Verhältniss zur allgemeinen Pädagogik mehr und mehr herzustellen, sondern auch fort und fort die Theilnahme des pädagogischen und des gebildeten Publikums überhaupt zu beleben, den immer noch weit verbreiteten Vorurtheilen gegen die Tbst. und die Tbst.-Anstalten entgegen zu treten, zu mahnen, zu belehren, zu berichtigen und zu berathen, somit im Besondern denen zu Hülfe zu kommen, welche dazu berufen sind, für die Tbst. und die ihnen gewidmeten Bildungs-Anstalten thätig zu sein.[2])

[1]) Curtmann gesteht in seinem „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts“ 4. Aufl., 3. Theil, S. 200: „Das Meiste, was die neuere Pädagogik mit unwidersprechlicher Sicherheit aufgestellt hat, rührt aus keiner andern Quelle her, als aus der Vergleichung der Entwickelung der Menschen mit mangelnden Organen mit der Entwicklung der vollständig begabten.“

[2]) Wie wenig man selbst in solchen Kreisen von der Wirksamkeit der deutschen Tbst.-Anstalten weiss, die denselben durch ihren Beruf ziemlich nahe stehen, ergiebt sich unter Anderem aus dem bereits er-

Die literarische Thätigkeit der Tbst.-Lehrer ist zwar trotz der Ungunst der Verhältnisse, wenn auch im Ganzen sehr spärlich, doch zum Theil in erfreulicher Weise hervorgetreten. Die theils selbstständig, theils in pädagogischen Zeitschriften, — seit dem Jahre 1855 vornehmlich in dem „Organ der Tbst.- und Blinden-Anstalten in Deutschland etc.“ [1]) — erschienenen Arbeiten haben zur Lösung schwebender Fragen und zur Klärung einzelner Partieen des Tbst.-Unterrichts beigetragen; durch die geschaffenen Unterrichtsmittel für Lehrer und Schüler ist die Wirksamkeit der Anstalten wesentlich erleichtert und gefördert worden: allein abgesehen davon, dass das grössere pädagogische, wie das gebildete Publikum überhaupt von dieser Thätigkeit unberührt geblieben ist, theils weil sie nicht am entsprechenden Orte, z. B. in vielgelesenen Journalen, theils nicht in der erforderlichen Form auftrat, — trifft sie der Vorwurf der grössten Einseitigkeit. Sie bezieht sich fast immer nur auf die Behandlung des Sprachunterrichts, so dass man glauben möchte, die ganze Aufgabe der Tbst.-Anstalten bestehe wirklich nur darin, „dem Tbst. eine Sprache beizubringen und seine Intelligenz zu entwickeln.“ [2]) Nach einem Werke wie es Frankreich von Degerando [3]) und von Blanchet [4]) geboten ist, nämlich nach einer Theorie des gesammten Unterrichts der Tbst., mit Einschluss alles dessen, was damit zusammenhängt, sieht man sich in der deutschen Literatur vergebens um. Daher die Noth derer, welche sich auf diesem Gebiete allseitig oder über bestimmte Einzelheiten desselben, sei es behufs der Organisation einer Tbst.-Anstalt, der praktischen Thätigkeit in einer derselben, oder zu

wähnten Artikel der Berliner „Allgemeinen medicinischen Centralzeitung“ 1865, vom 11. Januar S 34, worin von der Thätigkeit des Hrn. Houdin in Paris die Rede ist.

[1]) Friedberg bei Bindernagel.

[2]) „Organische Entwickelung der Intelligenz und Sprache. Als Leitfaden beim Tbst.-Unterrichte.“ Aichinger, Linz 1849. Bei Haslinger. S. 14.

[3]) De l'éducation des Sourds-Muets de naissance. Paris 1827. 2 Theile.

[4]) La surdi-mutité, traité philosophique et médical. Paris. 1850, in Leipzig, bei Brockhaus zu haben.

irgend einem andern z. B. literarischen Zwecke, orientiren und belehren wollen, und derer, welche zu solchem Zwecke Hülfsmittel empfehlen sollen. Von mir muss ich gestehen, dass ich stets in Verlegenheit komme, wenn ich angegangen werde, meinen Rath behufs der Wahl eines hierzu geeigneten Buches zu ertheilen.

Welchen Aufschluss Heinicke in seinen Schriften über sein Unterrichts-Verfahren gegeben hat, ist bereits früher erwähnt. Wenn deshalb diese Schriften gegenwärtig auch sehr selten geworden und nur in den Bibliotheken weniger Tbst.-Anstalten zu finden sind: so ist das nur insofern zu bedauern, als sie doch einen historischen Werth haben und zur Erklärung seines hartnäckigen Streites mit de l'Epée wesentlich beitragen.

Das im Jahre 1827 von Dr. Neumann erschienene Werkchen: „Die Tbst.-Anstalten zu Paris im Jahre 1822 etc.“ ist unzweifelhaft ein Buch, das von jedem Tbst.-Lehrer mit der grössten Sorgfalt studirt zu werden verdient. Reich an anregenden Gedanken, ist es für die allgemeine Bildung des Tbst.-Lehrers von grossem Werthe, hat es auf die Gestaltung des Tbst.-Unterrichts in Deutschland ohne Zweifel erheblichen Einfluss ausgeübt, verdient es auch jetzt noch allgemeine Beachtung: allein der angehende Tbst.-Lehrer wird schon darum nicht das darin finden, was ihm zunächst Noth thut, da es „zur Kenntniss und Würdigung der französischen Methode des Tbst.-Unterrichts“ geschrieben ist und seinem Hauptinhalte nach nur die „Geschichte und Literatur des Tbst.-Unterrichts in Spanien und Frankreich“ gewährt, also vornehmlich in literarisch-historischer Rücksicht von Wichtigkeit genannt werden kann.

Auch das „Methodenbuch zum Unterrichte für Tbst.“ von Reitter (1828) bietet dem bereits praktisch ausgebildeten Tbst.-Lehrer gewiss viel Interessantes; aber als ein Spiegelbild der deutschen Unterrichts-Methode wird es sicherlich von keinem deutschen Tbst.-Lehrer bezeichnet. Reitter verfolgt offenbar die Zwecke der deutschen Schule, aber mit Anwendung französischer küntslicher Mittel. Um es dem Neulinge zum Anhalt und zur Stütze zu empfehlen, dazu ist es nicht angethan, wenn man Lehrer heranbilden will, welche in deutschen Anstalten nach den hier massgebend gewordenen Ideen arbeiten sollen.

„Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Tbst.," von Graser (1829) hat zwar wie eine neuauftauchende, vielversprechende, glänzende Firma grossen Lärm verursacht und hin und wieder die alten Zünftler aus ihrem süssen Schlafe aufgeweckt; allein mit der Ernüchterung ist denn auch die Furcht geschwunden. Als Tbst.-Unterrichts-Theorie hat sich das Graser'sche Werk nach vielfacher und sorgfältiger Prüfung so vollständig als hohl erwiesen, dass es jetzt nur noch als eine Curiosität betrachtet wird.

Das Czesch'sche Werk: „Versinnlichte Denk- und Sprachlehre" (1838) ist etwas durch grossartige Anlage und Abzweckung höchst Eigenthümliches. Es gleicht einem Labyrinthe, in welchem sich selbst der erfahrene Techniker schwer zu orientiren vermag. Der darüber brütende Anfänger wird bald in die Worte des Schülers im Faust ausbrechen: „Kann das nicht eben ganz verstehen!" — „Mir wird von alle dem so dumm, als ging mir ein Mühlrad im Kopfe herum!" Heut zu Tage dürfte sich kaum noch Jemand finden, der geneigt wäre, nach diesem nach individuellestem Geschmack aufgestellten Bauplane zu arbeiten.

Als die bedeutendste der hier zu erwähnenden Erscheinungen muss jedenfalls die „Anleitung zum Unterrichte tbst. Kinder in der Sprache und den andern Lehrgegenständen" von Jäger (1. Theil. 1832) bezeichnet werden. Allein bei aller Anerkennung der Verdienste, welche sich Jäger durch Herausgabe dieses Werkes um die Tbst.-Bildungs-Angelegenheit in Deutschland erworben hat, wird man doch zugestehen müssen, dass der allgemeine Theil desselben, von dem hier nur die Rede sein kann, auch in der 2. Aufl. vom Jahre 1843 viel zu dürftig ist, als dass er den Anforderungen an eine vollständige Theorie des Tbst.-Unterrichts auch nur einigermassen genügen könnte.

Die der neueren Zeit angehörigen Werke, welche nach Titel und Anlage dazu bestimmt sind, die gesammte Tbst.-Bildungsangelegenheit in allen ihren Zweigen und Richtungen vorzuführen, sind: „Ueber Tbst., Tbst.-Bildung und Tbst.-Anstalten," von Kruse, 1853. Es wird gewiss Niemand in Abrede stellen, dass dasselbe einem „selbst tbst." Verfasser alle Ehre macht; allein als eine von bestimmten Grundgedanken ausgehende Theorie wird

es kaum wohl von Jemand anerkannt werden. Unverkennbar ist es dem Verfasser vielmehr gelungen, den Lesern seinen Reichthum an pädagogischen Sammlungen zu zeigen, als ihnen das zu gewähren, was sie suchen und wünschen. In der Behandlung ist er breit und vag und oft begegnet es ihm, dass er mit sich selbst in Widerspruch geräth. Am häufigsten widerfährt ihm dies bei der Charakteristik des Tbst. und bei der Besprechung der nothwendigen Unterrichtsmittel. Hier sieht man, dass er zwischen Thür und Angel steht und noch nicht ins Klare darüber gekommen ist, ob er sich zur deutschen oder französischen Schule bekennen soll.

2) „Der Tbst. und seine Bildung. Ein Leitfaden zum Gebrauch bei der Theorie des Tbst.-Unterrichts in Schullehrer-Seminarien, von J. D. Heil. Seminar- und Tbst.-Lehrer in Hildburghausen. Hildburghausen. Gadow und Sohn 1865.“ 132 S. [1])

Wenn dieses Werkchen auch keine neuen, dem Verfasser eigenen Gedanken bietet, so kann es doch namentlich dem angehenden Tbst.-Lehrer als Knochengerüst für seine nächsten Fachstudien empfohlen werden, da es eine sorgfältig und geschickt angelegte kurze Zusammenstellung derjenigen Grundsätze und Ansichten gewährt, welche in der neueren deutschen Literatur über den Unterricht der Tbst. ausgesprochen worden sind. Hätte der Verfasser bei den einzelnen Abschnitten, in welche das Büchlein zerfällt, die Quellen für weitergehende, insbesondere für begründende Belehrungen angeführt, so würde er den Werth desselben wesentlich erhöht und den eben angeführten Zweck erheblich unterstützt haben. Eine vollständige, von bestimmten Unterlagen ausgehende und entwickelte deutsche Tbst.-Unterrichtstheorie kann es seiner ganzen Anlage nach nicht genannt werden, um so weniger, da es wesentliche Partien derselben, z. B. diejenige über die Bildungs-Anstalten, ihre Organisation und Ausstattung etc. gar nicht berührt. — Als Leitfaden zum Gebrauch beim Unterrichte in der Theorie des Tbst.-Unterrichts in Schullehrer-Seminarien, wozu das Werkchen dem Titel nach vorzüglich bestimmt ist, halte ich es für ganz ungeeignet, muss ich vielmehr die „Anweisung zur zweckmässigen Vorbereitung

[1]) Ist mir erst im November 1865 zu Gesicht gekommen.

tbst. Kinder für den Eintritt in eine Tbst.-Anstalt, von Cüppers, Hauptlehrer an der Tbst.-Anstalt zu Brühl. Trier. Gall. 1862," bestens empfehlen. Das, was dem Volksschullehrer für seine Thätigkeit an Tbst. zu wissen Noth thut, gewährt diese Anweisung in vollständig genügendem Umfange und in der nothwendigen Ausführlichkeit, während der Heils'che Leitfaden ohne alle Rücksicht auf das Bedürfniss des Volksschullehrers bearbeitet ist.

In den eben genannten Werken besteht, wenn man von einigen älteren, sehr selten gewordenen [1]) absieht, der ganze hier zu erwähnende Schatz. In ihnen concentrirt sich gewissermassen das wissenschaftliche Ergebniss einer fast hundertjährigen Thätigkeit für die Tbst.-Bildung in Deutschland. Dass dieser Schatz (trotz seines Umfanges und seiner Kostspieligkeit) von sehr beschränktem, zum Theil sogar von problematischem Werthe ist, und dem praktischen Bedürfnisse nach keiner Seite hin entspricht: brauche ich selbst nicht weiter auszuführen, da es von unsern Gegnern, besonders von Mr. Day in sehr drastischer Weise geschehen ist.

Soll sich unsere Angelegenheit mehr und mehr entwickeln, und nicht nur äusserlich, sondern auch innerlich immer günstiger gestalten: so ist es unumgänglich nothwendig, dass die hier mit der Zeit zur Geltung gelangten Ansichten über Zweck und Mittel, Ziel und Weg, Unterricht und Unterrichts-Anstalten etc. endlich einmal systematisch zusammengestellt und in einer besondern Schrift veröffentlicht werden, um sie so zu einem leicht zugänglichen Allgemeingute und je nach dem zu einem Anhalt, einer Stütze, einem Wegweiser, einer Waffe und dergl. zu machen. Ein solches Hülfsmittel liegt eben so im Bedürfnisse der Tbst.-Lehrer selbst, vornehmlich der angehenden, wenn sie ihren Beruf nicht nur handwerksmässig betreiben, also über den niedern Standpunkt hinaus wollen, auf welchem ihre ganze Praxis ein überkommener Schlendrian ist, — wie es für alle diejenigen wünschenswerth, ja nothwendig genannt werden darf,

[1]) z. B. „Versuch einer Anleitung zum Sprachunterrichte tbst. Personen." von Sense. Leipzig. 1793. Ein Buch, das in einzelnen Theilen dem angehenden Lehrer sehr zu empfehlen ist.

welche durch ihre Stellung zur Sache überhaupt, oder zu einer einzelnen Tbst.-Anstalt den wesentlichsten Einfluss auf die Einrichtung, Organisation, Leitung und Ueberwachung derselben ausüben sollen und factisch ausüben, wenn ihre Einwirkung nicht bloss aus augenblicklicher Stimmung, aus Willkür hervorgehen soll. Ein solches Werk liegt endlich auch im Bedürfnisse aller derer, welche doch wenigstens durch Amt und Beruf, wie z. B. die Volksschullehrer, die Geistlichen, die Aerzte und Richter nicht selten veranlasst sind, für Tbst. thätig zu sein.

Diesem Bedürfnisse abzuhelfen, ist Aufgabe der Tbst-Lehrer und dass demselben noch nicht abgeholfen ist, gereicht ihnen zum Vorwurfe, denn eine Menge von beklagenswerthen Uebelständen hat in dieser Versäumniss theils direct, theils wenigstens indirect ihren Grund.

Folgen der Versäumnisse:

1) Nicht wenige Tbst.-Lehrer sind über den Zweck und die demselben entsprechenden Mittel noch völlig im Unklaren: sie verfolgen deshalb zum Theil ganz unberechtigte Zwecke, zum Theil wenden sie zur Erreichung des richtig erkannten Zweckes ganz ungeeignete Mittel an.

2) Die Anstalts-Einrichtungen und die für dieselben massgebenden Bestimmungen sind nicht selten dem Zwecke der Anstalt geradezu widersprechend.

3) Unter den Tbst.-Lehrern findet man so viele Tagelöhner, welche ihrem Berufe kein rechtes Interesse abgewinnen können, da ihnen die interessanten Seiten desselben nicht erschlossen sind.

4) Die Erfolge des Unterrichts bleiben selbst hinter dem Masse zurück, das unter den gegebenen Verhältnissen zu erreichen möglich wäre.

5) Die deutsche Schule erfährt von ihren Gegnern immer aufs Neue ganz ungerechtfertigte Angriffe.

6) Die wissenschaftlichen Pädagogen ignoriren in ihren Werken den Tbst.-Unterricht entweder gänzlich oder besprechen denselben wenigstens höchst einseitig, da es ihnen an den geeigneten Hülfsmitteln zur Orientirung fehlt. Es gehört in der That mehr als Bienenfleiss dazu, um das ihnen Brauchbare aus der zum Theil dürren Masse heraus zu finden.

II. Verschuldungen anderer Faktoren; Verhältnisse, für welche nicht die Tbst.-Lehrer verantwortlich gemacht werden können.

Trotz des Zugeständnisses der Verschuldung seitens der Tbst.-Lehrer muss ich meine Behauptung aufrecht erhalten, das nicht in den Lehrern, sondern in den mannigfachen Missverhältnissen, unter denen sie ihre Thätigkeit auszuüben haben, in den Hindernissen, welche einer erspriesslichen Wirksamkeit derselben entgegenstehen, gegenwärtig im Allgemeinen der Hauptgrund ihrer dürftigen Leistungen zu suchen ist.

Welches diese Verhältnisse sind und wie dabei weder von erheblichen Leistungen, noch von einer günstigen Entwickelung der Angelegenheit die Rede sein kann, wird sich aus dem Nachfolgenden ergeben. Zur Erklärung und richtigen Würdigung desselben weise ich zuvörderst auf die Natur der ganzen Angelegenheit hin.

Charakteristik der Tbst.-Bildungssache.

Sie ist kurz in dem Satze gegeben: Die Tbst.-Bildung verursacht sehr erhebliche Kosten, ist entsetzlich mühsam und bringt Nichts ein.

Nach der allgemeinen Schätzung ist die ganze Angelegenheit eine höchst unbedeutende, denn a) sie hat es mit der Elementarschulbildung einer verhältnissmässig kleinen Zahl von gebrechlichen Kindern, die grösstentheils den niedrigsten Ständen angehören und wegen ihres Gebrechens stets eine sehr bescheidene Stellung im Leben einnehmen, zu thun; [1]) b) die getroffenen Veranstaltungen gewähren diese Schulbildung durchschnittlich nur in sehr engen Grenzen.

Trotz ihrer Beschränktheit macht die Schulbildung der Tbst. einen verhältnissmässig sehr bedeutenden Kostenaufwand nöthig.

Die ganze Angelegenheit ist noch gegenwärtig zum grossen Theile eine Privatsache, die Aufbringung der Kosten bleibt der freien Wohlthätigkeit, der Willkühr überlassen.

[1]) Dieser Schätzung begegnet man auch bei Seminardirectoren, Schul- und andern Räthen, also auch bei solchen Männern, welche von Amtswegen für die Tbst.-Bildung thätig sein sollen.

Der Umfang der zur Erreichung des Zweckes nöthigen Mittel wird fast allgemein unterschätzt.

Der Dienst in dieser Angelegenheit
fordert eine specielle Vorbereitung,
ist sehr mühsam und unerquicklich,
in seinen Resultaten problematisch,
bringt nur kärglichen materiellen Lohn,
trägt höchstens das Mitleid und Bedauern der Welt ein und
nimmt eine im Ganzen nur geringe Zahl von Arbeitern
in Anspruch, die sehr zerstreut leben.

Die Missverhältnisse und Hindernisse lassen sich im Wesentlichen auf folgende vier Thatsachen zurückführen:

1) Die den deutschen Tbst.-Anstalten zu Gebote stehenden Mittel sind nicht durch das Bedürfniss bestimmt, sondern von dem Ertrage der jährlichen Sammlungen, von Legaten, von sonstigen zufälligen Ereignissen, oder von Bewilligungen der Landstände abhängig und entsprechen im Allgemeinen den Anforderungen nicht, welchen sie Genüge leisten sollen.

2) Die Einrichtung, Ausstattung und Leitung der Anstalten, die Verfügung über die vorhandenen Geldmittel liegt zumeist in den Händen von Männern, denen die nöthige Einsicht dazu fehlt.

3) Eine gesetzliche Regelung der Tbst.-Bildungsverhältnisse seitens der obersten Schulbehörden hat bis jetzt noch nicht stattgefunden.

4) Die Zahl derjenigen, welche speciell für die Tbst.-Bildungsangelegenheiten thätig zu sein berufen sind und sich überhaupt dafür interessiren, ist relativ sehr gering und diese Wenigen leben sehr vereinzelt und entfernt von einander.

Wirkungen dieser Thatsachen.

a) Die äussere Gestaltung und Ausstattung der Tbst.-Anstalten entspricht ihrem Zwecke nicht.

Man kann es im Interesse der Tbst. sowie derer, welchen die Pflicht obliegt, sich ihrer Noth anzunehmen, aufrichtig beklagen, dass die Veranstaltungen zur Gewährung eines ihrem Bedürfnisse entsprechenden Schulunterrichts besondere sein müssen und dass diese Veranstaltungen im Vergleich zu den-

jenigen, welche die Schulbildung der hörenden Jugend erfordert, verhältnissmässig umfänglichere und kostspieligere sind. Dass es sich so verhält, ist aber nicht zu ändern und fällt nimmermehr den Lehrern zur Last, welche im Interesse der ihnen überwiesenen Schüler und im richtigen Verständniss der Sache mit Anforderungen hervortreten, die denjenigen exorbitant erscheinen, welche von den nothwendigen Bedingungen einer erspriesslichen Schulthätigkeit an Tbst. nur vage Vorstellungen haben.

Um die Armseligkeit der Mittel resp. ihre verkehrte Verwendung darzuthun, braucht man nicht auf Erscheinungen hinzuweisen, die nur die menschenfreundliche Absicht einzelner Volksschullehrer verrathen, sich auch tbst. Kinder helfend anzunehmen. An solche Liebeswerke kann und darf man nicht den gewöhnlichen Massstab anlegen. Die eigentlichen Tbst.-Anstalten, die kleinen wie die grossen, die Staats- wie die Privatanstalten, welche die ausgesprochene Aufgabe haben, den Tbst. die Volksschule zu ersetzen und ihnen also wenigstens annährend die Schulbildung zu gewähren, welche die hörenden Kinder den Volksschulen verdanken, können hier nur in Betracht kommen.

Man rühmt es als eine erfreuliche Thatsache, dass sich in neuerer Zeit die Zahl der Tbst.-Anstalten und ebenso die Zahl der darin untergebrachten Zöglinge erheblich vermehrt hat, und noch immer mehr ausdehnt, dass gegenwärtig fast jeder, selbst der kleinste deutsche Staat, sein besonderes Tbst.-Institut hat; — und man hat gewiss alle Ursache, sich der darin erkennbaren Fürsorge für die armen Gehörlosen herzlich zu freuen: — ob aber damit schon jetzt für die Zöglinge derselben viel gewonnen ist, kann der Tieferblickende wenigstens in Frage stellen, wenn er auch geneigt dazu sein dürfte, Hoffnungen für die Zukunft daran zu knüpfen. Zur Zeit beeinträchtigt die äussere Verbreitung des Tbst.-Unterrichts offenbar die innere Vervollkommnung auf das Entschiedenste, da man von den massgebenden Seiten aus fast immer nur die Zahl der Anstalten und Zöglinge, nicht aber ihre Leistungsfähigkeit in's Auge fasst, darum die Ausdehnung der Anstalten mit den darin dienstbaren Kräften und vorhandenen Mitteln in das rechte d. h. dem Bildungszwecke entsprechende Verhältniss zu setzen vergisst.

Es ist gewiss nur zu billigen, wenn in den Veranstaltungen,

welche für die Erziehnng und Unterweisung von Kindern bestimmt sind, die grösstentheils den niedern Ständen angehören, aller Luxus vermieden, dagegen die grösste Einfachheit festgehalten wird, um möglichst Vielen die Wohlthat erweisen zu können; allein auch wenn man sich des bescheidenen Zweckes bewusst bleibt, dem die Tbst.-Anstalten dienen sollen und mit Rücksicht darauf, dass sie Wohlthätigkeits-Anstalten sind, welche ihre Entstehung und Unterhaltung grossentheils freien Liebesgaben verdanken, die gewährten Mittel beurtheilt, muss man dieselben im Allgemeinen nicht nur als äusserst spärliche, sondern sogar als zur Erreichung des vorgeschriebenen Zweckes als absolut unzureichende bezeichnen. Niemand wird leugnen können, dass auch zur Erreichung des bescheidenen Zweckes eine gewisse Zeit, bestimmte Lehrkräfte und Unterrichtsmittel erforderlich sind: dass man also da, wo diese nothwendigen Bedingungen eines ausreichenden und nachhaltig wirkenden Unterrichts nicht erfüllt sind, weder den Schülern noch den Lehrern gerecht wird: den Lehrern nicht, weil man ihnen zumuthet, fortwährend Sisyphus-Arbeit zu verrichten; den Schülern nicht, da man ihnen nicht gewährt, was in Aussicht gestellt wird. Die Aufnahme in ein Tbst.-Institut kann nimmermehr als ein opus operatum weder im theologischen, noch im gewöhnlichen Sinne des Wortes angesehen werden. Ohne Oel, Wein, Verbindungsmittel und ein Thier würde auch der barmherzige Samariter trotz seines Herzens voll Nächstenliebe dem Unglücklichen am Wege keine erspriessliche Hülfe haben leisten können. Dieser würde höchstens ins Leben zurückgerufen, aber doch in seinem Elende gelassen worden und darin verkommen sein.

Als der Staatsrath Spechneff, Chefdirector des Kaiserlichen Tbst.-Instituts zu Petersburg, im Jahre 1857 von seiner Reise durch Deutschland, die Schweiz, Frankreich und England nach Weissenfels zurückkehrte, wo er vorher vier Wochen verweilt hatte, äusserte sich derselbe gegen mich dahin, dass in Deutschland die innere, in Frankreich dagegen die äussere Seite der Tbst.-Anstalten mehr gepflegt werde und darum vortheilhafter hervortrete.

Näher auf das Finzelne eingehend, führte er unter Anderm etwa Eolgendes an:

Das äussere Erscheinen der deutschen Tbst.-Anstalten darf im Allgemeinen als armselig und kläglich bezeichnet werden.

Ihre Räumlickeiten machen nur ausnahmsweise von aussen einen angenehmen Eindruck; innerlich sind sie fast alle gräulich verwahrlost und unsauber.

Schon beim Eintritt erkennt man die Armenanstalt.

Die Geräthe und Unterrichtsmittel sind meistens von der Art, dass man sie als verbraucht der Rumpelkammer überweisen sollte.

Den Lehrern sieht man die Ueberladung und Dürftigkeit an.

Die Zöglinge hält man für Bettelbuben.

In Frankreich und England dagegen sind die Tbst.-Institute Prachtgebäude mit glänzender Einrichtung und Ausstattung; überall tritt die grösste Ordnung und Sauberkeit entgegen.

Die Lehrer werden nur für den Untericht in Anspruch genommen und erscheinen als Gentlemen.

Die Schüler machen durch ihre Bekleidung und Haltung einen angenehmen Eindruck.

Um die Ausrüstung der Zöglinge für das praktische Leben steht es in den deutschen Anstalten trotz ihrer Aermlichkeit ungleich besser, als in den beiden genannten Grossstaaten.

So weit Spechneff.

Obgleich ich gern zugestehe, dass derselbe durch den Luxus in dem eigenen Institute [1]) verwöhnt, zu hohe Anforderungen an die äussere Ausstattung der Tbst.-Anstalten stellen und darum diejenige der deutschen zu ungünstig beurtheilen mag: so muss ich doch behaupten, dass viele unserer Anstalten zu seinen Ausstellungen hinreichende Veranlassung geben.

Man mache nur eine Wanderung durch die deutschen Tbst.-Anstalten und beschränke sich dabei nicht auf die hervorragendsten und man wird da und dort auch wohl einer solchen begegnen, die das Gepräge einer Bettlerherberge unter Aufsicht

[1]) Wie glänzend das Tbst.-Institut in St. Petersburg ausgestattet ist, davon zeugt noch in neuster Zeit ein Artikel im „Organ" 1865. Nr. 4, der von dem „Oberlehrer der Lautsprache" an diesem Institute, Hrn. Bormann, eingesandt worden ist.

eines Bettelvoigtes an sich trägt, in der kaum für die Leibesnahrung und Nothdurft der dahin Verbannten das Nöthige vorhanden zu sein scheint.

Die Weisheit auf der Gasse lehrt: „Wer den Zweck will, muss auch die Mittel dazu wollen!" Ein verständiger Mann misst nach seinen Mitteln den Zweck ab; je nach seinen Fonds dehnt er sein Geschäft aus. Fehlen ihm aber die Mittel gänzlich, oder sind sie ohne Aussicht auf Vermehrung in gar zu dürftigem Masse vorhanden, so giebt er seinen Zweck wenigstens vorläufig auf, um nicht sich und Andere zu täuschen. Mag die Absicht die beste sein, es bleibt eine Thorheit, ohne Aussicht auf hinreichende Mittel Tbst.-Anstalten ins Leben zu rufen, die nur dadurch ihren Namen rechtfertigen, dass sie eine Anzahl Gehörloser und Unmündiger in sich schliessen.

Zur Härte und Grausamkeit wird es, wenn der engagirte Lehrer alles Fehlende durch seine Thätigkeit ersetzen soll: wenn man ihm wie einem Packesel die ganze Last aufbürdet, so dass er Hausvater, Lehrer, Hausknecht, Gärtner, Oekonom, Krankenpfleger, Correspondent etc., Alles in einer Person ist; wenn man es ihm geradezu unmöglich macht, für seinen beschwerlichen Dienst eine Gehülfin zu gewinnen, weil das ihm gewährte Grossknechtsgehalt kaum für ihn hinreicht; wenn man ihm und den Schülern zumuthet, bei einer vier- höchstens sechsjährigen Schulzeit das tägliche Brot selbst zu erbauen und einen Lectionsplan für das Sommerhalbjahr genehmigt, auf welchem es heisst: von früh 6—9 Uhr Unterricht, von 9—12 Uhr Feldarbeit, von 1—4 Uhr Unterricht, von 4—7 event. 9 Uhr Feldarbeit;[1]) wenn man ihn für das Gedeihen und den Ruf der Anstalt verantwortlich macht, sich sogar nicht entblödet, ihn mit Vorwürfen zu überschütten, falls es ihm nicht gelingt, die Blössen und Gebrechen der Anstalt vor den Augen der Welt zu decken, die vollständig begründeten Ausstellungen zu verhüten. Nicht ohne das innigste Mitleid gegen Lehrer und Schüler sieht man dergleichen Elend und beim Scheiden aus solchen Anstalten bricht man unwillkürlich in die Worte aus, welche der Kaiser Joseph II. 1777 nach der Besichtigung des Hôtel Dieu in Paris wegen der

[1]) Ich bin im Besitze dieses Lectionsplanes.

miserabeln Ausstattung desselben ausrief: „Dies Haus ist keine Wohlthat!“ Von Polizeiwegen sollte dagegen eingeschritten werden.

Derartige Miserabilität kommt allerdings nur vereinzelt vor und wird vornehmlich in kleinen Staaten gefunden, gewöhnlich als eine Folge des eitlen Strebens, für alle mögliche Zwecke eigene Institute zu besitzen, wenn dieselben auch mitunter wahre Pasquille auf ihre nominelle Bestimmung sind.

Fasst man nur die Räumlichkeiten und ihre äussere Ausstattung ins Auge, so findet man noch viele Tbst.-Anstalten, die selbst den billigsten Anforderungen an Erziehungs- und Schulanstalten nicht entsprechen. Ich selbst habe eine lange Reihe von Jahren in 2 Lehrzimmern zubringen müssen, die durch ihre Beschränktheit, Kellerartigkeit, Feuchtigkeit und Dunkelheit nicht nur mir den grössten Nachtheil für die Gesundheit gebracht, sondern auch den Zöglingen und den zeitweiligen Hülfslehrern geschadet haben, auf jeden Besuchenden aber einen abschreckenden Eindruck machten. — In derartigen Räumen habe ich auch andere Tbst.-Anstalten gefunden, die so wie die Weissenfelser keineswegs spärlich mit Geldmitteln ausgestattet sind.

Wie bescheiden ich in meinen Ansprüchen bin, würde man erkennen, wenn man die Räumlichkeiten sehen könnte, in denen ich seit dem Jahre 1865 meine Thätigkeit auszuüben habe. Nicht nur der Staatsrath Spechneff würde Vieles daran auszusetzen haben[1]; sie sind aber trotz ihrer äussern Unscheinbarkeit anständig, dem Bedürfniss entsprechend, gesund gelegen, darum wenigstens mir vollkommen genügend. Mag diese und jene Anstalt sich glänzender präsentiren als die Weissenfelser, dafür bietet diese den Lehrern gegenwärtig ein auskömmliches Gehalt und freundliche Wohnungen, den Schülern ausser dem Bedürfniss noch zahlreiche Freuden, und was die nöthigen Unterrichtsmittel für die Hand der Schüler wie der Lehrer betrifft, so dürfte damit kaum irgend eine andere reichlicher ausgestattet sein und zur Erhaltung und Vermehrung dieser Bedürfnisse über mehr Mittel zu verfügen haben.

Ich beklage jetzt nur, dass es bei mir unterdess Abend ge-

[1]) Es ist auch bereits von mehreren Besuchenden geschehen.

worden ist und sich nicht jede Tbst.-Anstalt wenigstens gleich günstiger Verhältnisse zu erfreuen hat.

Man kann wohl sicher behaupten, dass durch eine bessere Sorge für die äussere Ausstattung der Anstalten die ganze Angelegenheit bei dem Publikum gehoben, dass Interesse desselben dafür gesteigert werden würde. Dass manche Tbst.-Anstalten gar keine Theilnahme an dem Orte ihres Bestehens finden, dass sie selbst in kleinen Städten nach langem Bestehen fast unbekannt geblieben sind, kommt in der Regel daher, dass sie in wahre Spelunken gelegt sind, in welche jeder anständige Mensch einzutreten sich scheut, dass ihr äusseres und inneres Erscheinen den Eindruck von Bettelschulen macht. Das Sprichwort: „Den Vogel erkennt man an seinen Federn!" wird auch auf die Tbst.-Anstalten angewandt und dann fällt freilich das Urtheil über solche Anstalten immer ungünstig aus, die sich in miserabelen Verhältnissen dem Publikum darstellen. Welchen Werth können solche Anstalten haben, die im Bettlergewand auftreten und erhalten werden? Was kann aus ihnen Gutes hervorgehen? Mit derartigen Fragen sind diese Anstalten gerichtet.

Wenn Väter und sonstige Angehörige ausgehen, um eine Schulbildungs-Anstalt für ihre tbst. Kinder zu suchen: was ist es, was ihnen zunächst entgegentritt? was sie am sichersten zu beurtheilen vermögen? Es ist das äussere Erscheinen der Anstalt, das Haus und die einzelnen Räumlichkeiten, in denen sich die Zöglinge bewegen, die Haltung und Bekleidung der Schüler, die Utensilien, die Lehrmittel etc. Trägt dieses Alles den Stempel der Verwahrlosung, fehlt sogar die nöthige Ordnung und Sauberkeit: so mögen die Leistungen im Unterrichte, so mag das Verhältniss zwischen Lehrern und Schülern noch so günstig sein, das Urtheil bleibt ein ungünstiges. Die Suchenden reisen ab und kommen nicht wieder. Man erkundige sich nur bei solchen Vätern und man wird erfahren, wie lange sie oft haben suchen müssen, bevor sie eine Anstalt gefunden, die ihnen Vertrauen eingeflösst, der sie daher ihre Kinder bona fide übergeben haben. Das ist doch kläglich und auch nimmermehr für den Lehrer ermunternd.

Ausser der eben näher bezeichneten Calamität, giebt es noch andere, die Zeugniss ablegen, theils für die Dürftigkeit der

Mittel, theils für das Mass von Einsicht bei denen, welche über diese Mittel zu verfügen haben.

Es ist bekannt und natürlich, dass die Tbst.-Anstalten, mögen dieselben nun der Munificenz von Fürsten, der Wohlthätigkeit von Privatvereinen, oder der Fürsorge von Staatsregierungen ihre Entstehung verdanken, — mit wenigen Ausnahmen einen sehr beschränkten Anfang gehabt haben, indem die Mittel nur für eine kleine Schülerzahl gewährt waren. Für die Ausstattung dieser Institute glaubte man unter solchen Umständen meistens genug gethan zu haben, wenn ausser den Räumlichkeiten und Utensilien ein Mann gewonnen war, den man für geeignet hielt, die leibliche und geistige Wartung der Zöglinge zu übernehmen. Ueber die Aufgabe der Veranstaltung gewöhnlich im Unklaren, hielt man dieselbe wenigstens zunächst für gelöst, wenn wie jetzt in den Instituten für Blödsinnige durch Spaziergänge, Spiele, angemessene Arbeit und Nahrung eine äussere Humanisirung erreicht und durch Unterricht etwas Licht ihrer Seele gebracht wurde. Gelang es, sie schön schreiben, einzelne Wörter und Sätze sprechen, auf eine Anzahl von Fragen richtig antworten zu lehren: so wurde dies als eine besondere Leistung betrachtet und gerühmt.

Allein der Andrang zu diesen Wohlthätigkeits-Anstalten hat sich mit der Zeit ausserordentlich gesteigert, da die Zahl der Hülfsbedürftigen viel grösser ist, als man zuerst vorausgesetzt. Eben so haben sich die Anforderungen an die Tbst.-Anstalten mit vollem Rechte zu denen an die gewöhnliche Volksschule erweitert und präcisirt. Dadurch aber ist das ursprünglich richtige Verhältniss zwischen Mittel und Zweck zum schreiendsten Missverhältniss geworden.

Es lag und liegt allerdings nahe, die durch Sammlungen, Vermächtnisse und dergl. vermehrten Mittel zunächst nur darauf zu verwenden, die Wohlthat der Anstalt möglichst Vielen angedeihen zu lassen, dadurch ihre steigende Wirksamkeit plausibel nachzuweisen, über die Verwendung der gewährten Liebesgaben befriedigende Rechenschaft ablegen zu können und dadurch zu neuer Mildthätigkeit aufzumuntern. Dass man aber wie in die bekannten Charlottenburger Miethwagen von ehemals ohne alle Rücksicht auf den Raum und auf die Vorgespannten immer noch „eine lumpigte Person“ mehr in die Anstalt schiebt, wenn auch

diese bereits überfüllt ist[1]), und die Last bereits die Kräfte der Pfleger und Lehrer übersteigt, — wird Menschenquälerei, die noch über die Thierquälerei hinausgeht. Selbst von einer nur annährungsweisen Erreichung des Bildungszweckes kann unter solchen Verhältnissen keine Rede sein,

Es mag richtig sein, dass wo für 6 servirt ist, auch noch ein Siebenter Platz findet und sich satt essen kann: verdoppelt sich aber die Zahl, werden sogar aus 20 fünfzig, aus fünfzig 120, so dürfte doch weder der Raum noch das dienstthuende Personal ausreichen und von einer allgemeinen Befriedigung nicht mehr die Rede sein können; noch dazu, wenn, wie dies bei Tbst. im Unterricht der Fall ist, wenigstens jede einzelne Jahresgruppe ihre eigenthümliche Kost, in besonderen Gefässen gereicht, verlangt, soll es ihr neben den andern nicht ergehen wie dem Fuchse oder dem Storche, als sie gemeinsam dinirten.

Es ist erklärlich, dass Männer, welchen die besonderen Schwierigkeiten des Tbst.-Unterrichts nicht aus unmittelbarer Erfahrung bekannt sind, dieselben unterschätzen und darum ohne Berücksichtigung des eigentlichen Zweckes und der dazu erforderlichen Zeit, Kräfte und Mittel nur an die Vermehrung der Schülerzahl denken, die Bildungszeit über alle Gebühr verkürzen, um nur eine möglichst grosse Zahl von Tbst. auf einige Jahre „unter den sittigenden und belehrenden Einfluss einer Tbst.-Anstalt“ stellen zu können: aber unbegreiflich ist es, wie man dabei trotz aller Remonstrationen derer, welche in der Sache leben und sie darum jedenfalls am gründlichsten kennen, Forderungen machen kann, die zwar allgemein als an sich gerechtfertigt anerkannt werden müssen, unter den gegebenen Verhältnissen aber unmöglich befriedigt werden können.

[1]) Ich habe eine Staatsanstalt kennen gelernt, in welcher wegen Mangels an Raum zur Aufstellung der nöthigen Bettstellen die Zöglinge zum Theil paarweise auf ein Bett angewiesen waren; in welcher die ganze Schülermasse auf ein Zimmer beschränkt war, das nicht nur zum Lehr-, Speise-, Bet- und Arbeitslocal, sondern auch zur Wasch- und Kleiderkammer diente, in welchem die Haare gekämmt, die Stiefel geputzt wurden. Was mir aber als das Schlimmste erschien: man sah es dem Locale sofort an, welchen Zwecken es diente, dass es nicht bloss der Geistespflege gewidmet war.

Wo man jenes Verfahren durch die Noth gerechtfertigt erachtet und bona fide zur Anwendung bringt, lässt es sich noch entschuldigen aber unverzeihlich wird es, wenn nicht Noth, sondern Eitelkeit das Motiv dazu ist. Dass aber die Eitelkeit in vielen Anstalten über die ihnen zufliessenden Mittel verfügt, dass auch Anstalts-Vorsteher von derselben beherrscht, gegen ihre bessere Erkenntniss, sogar in eigennütziger Absicht, die unzweckmässige Verwendung der Mittel befördern: ist leider nur zu hervortretend [1]).

Die Eitelkeit findet ihre Befriedigung darin, sich vor der Welt durch bestechende Aeusserlichkeiten ein öffentliches und glänzendes Zeugniss auszustellen und zu sichern. Von der Ansicht ausgehend: „Man sieht mir nicht in den Magen, wohl aber auf den Kragen!" verwendet man die hie und da sehr reichlich vorhandenen Mittel fast ausschliesslich auf die äussere Ausstattung der Anstalt. Ist es doch bekannt, wie geneigt das grosse Publikum dazu ist, das Innere nach dem äussern Scheine zu beurtheilen. Man giebt sich darum getrost der Hoffnung hin, dass es auch den innern Werth der Anstalt nach dem äussern Erscheinen derselben und nach der Grösse ihrer Schülerzahl taxiren werde.

Befördert wird dieses eitele Streben durch die irrthümliche Annahme, dass die Ausbildung der Tbst. nur in geschlossenen Instituten (Internaten) wohl gelingen könne. Anstatt sich wenigstens zunächst mit einer bescheidenen Schule zu begnügen und die gegebenen Mittel zuvörderst den dringendsten Bedürfnissen, also neben der Vermehrung der Schülerzahl der entsprechenden Vermehrung der Lehrerkräfte, der angemessenen Besoldung der Lehrer, der Anschaffung der nöthigeu Veranschaulichungs- und sonstigen Unterrichtsmittel, der Entstehung

[1]) Ich habe in Beziehung hierauf sonderbare Erfahrungen gemacht: Ein Anstalts-Director, der zuerst ganz zufrieden damit war, als sich seine Schülerzahl bis auf 50 gehoben hatte, ersuchte mich später, zur Unterstützung seines Antrages mich gutachtlich dahin zu äussern, dass unter den bestehenden Verhältnissen die Anstalt auf 80 ausgedehnt werden könne. Nach Erreichung dieser Zahl steigerte sich der Wunsch bis auf 100 und endlich drängte die Eitelkeit dahin, der grössten Tbst.-Anstalt in Deutschland vorzustehen. Die Erfahrung bestätigte sich also auch an ihm: „L'appétit vient en mangeant."

und Bereicherung einer Bibliothek für Lehrer und Schüler und dergl. zuzuwenden: werden sie durch Gewinnung eines Bauplatzes, die Aufführung eines stattlichen Gebäudes mit allerlei Luxusräumen versehen, durch die Anschaffung und Erhaltung eines sehr umfänglichen und kostspieligen Inventariums, die Anstellung eines Portiers und sonstigen Dienstpersonals etc. etc. absorbirt, so dass selbst zu den erforderlichen Lehrbüchern für die Schüler kein Geld vorhanden ist[1]).

Es lässt sich darum leicht begreifen, dass die Lehrercollegien, unzufrieden mit dieser Verwendung der Mittel die Freudigkeit verlieren und ihrem Verdrusse hin und wieder Worte leihen, die freilich gewöhnlich kaum bis zur entscheidenden Stelle dringen, wo das aber doch der Fall ist, mit der ernsten Mahnung zurückgewiesen werden, die Grenzen der Befugniss nicht zu überschreiten, die untergeordnete Stellung nicht zu vergessen und also zu warten bis die Aeusserung der Ansicht eingefordert wird." Fürchtete ich nicht damit noch langweiliger zu werden, als ich es ohne dies schon manchem Leser sein mag, so würde ich hier eine Musterkarte von gegen mich ausgesprochenen Klagen über die verkehrten Geldverwendungen und Anordnungen aufstellen, die alle in der endlichen Erklärung zusammentreffen: „Es wird nicht eher besser um unsere Anstalten stehen, bevor nicht das absolute Regiment unseres vielköpfigen sachunverständigen Curatoriums, Vorstandes, Directors etc. gebrochen und der Stimme der Lehrercollegien das gebührende Gehör geschenkt wird!" — eine Erklärung, die in den veröffentlichten Rechenschaftsberichten nicht selten ihre volle Rechtfertigung findet.

Es dürfte hier der geeignete Ort sein, auf die Frage näher einzugehen:

Geschlossene Tbst.-Anstalten oder blosse Tbst.-Schulen?

betrifft sie ja doch auch die äussere Gestaltung der Anstalten, übt doch die thatsächliche Beantwortung derselben keinen geringen Einfluss auf die Leistungen aus.

[1]) Es sind dies keine Phantasiegemälde, sondern Realitäten, die ich selbst vorgefunden habe.

Seitdem 1829 in der Provinz Sachsen der Anfang damit gemacht worden war, statt geschlossener Tbst.-Institute blosse Schulen zu errichten, welche ihre Zöglinge sorgfältig ausgewählten und instruirten Familien des Ortes zur leiblichen Pflege und häuslichen Erziehung überweisen, diese Familien überwachen und nur soweit es Bedürfniss ist und sich Gelegenheit bietet, neben dem eigentlichen Unterrichte die leibliche und sonstige Pflege ausüben; ist die gestellte Frage von Zeit zu Zeit immer wieder zur Sprache gebracht worden [1]). So grosse Bedenken auch zuerst gegen jene Massnahme aufgestellt worden sind: die mit der Zeit gemachten Erfahrungen haben die Gegner desselben grösstentheils eines Anderen belehrt und sind zugleich die Veranlassung geworden, dass man in und ausser Preussen nicht allein bei Einrichtung neuer Institute dem Beispiele der Provinz Sachsen folgte, sondern auch hie und da die als Internate bestandenen Institute in Schulen umwandelte [2]), wo sich dies aber nicht gänzlich durchführen liess, doch einen Theil der Schüler ausser den Instituten unterzubringen bemüht ist [3]). Man kann dreist behaupten, dass sich gegenwärtig in Deutschland nur noch die Vorsteher der Internate, welche zugleich die Oekonomie der Anstalten zu verwalten haben, im Widerspruche mit ihren Lehrercollegien und der sonstigen Tbst.-Lehrerwelt für die geschlossenen Anstalten erklären. Ich bin weit davon entfernt, zu bezweifeln, dass auch geschlossene Institute höchst segensreich zu wirken vermögen; muss aber doch behaupten, dass die denselben nachgerühmten Vortheile allermeist nur auf dem Papiere erscheinen, in der Wirklichkeit aber nur äusserst selten und spärlich auftreten.

Man kann bereitwillig zugestehen, dass die Zöglinge in den geschlossenen Anstalten mancher Gefahr entzogen sind, welchen die blossen Schulkinder ausgesetzt bleiben; dass die Vorsteher und Lehrer der Anstalten sich besser mit den Zöglingen zu verständigen vermögen, ihnen bei Anfertigung ihrer Schularbeiten

[1]) Ich selbst bin zu wiederholten Malen, zuletzt im „Organ“ 1856. Nr. 9. S. 140. u. f. auf diese Frage eingegangen.

[2]) z. B. in Esslingen, Nürtingen, Wildeshausen.

[3]) z. B. in Berlin, Hildesheim.

nützlichere Dienste leisten können, als die Pflegeeltern; wird aber doch nicht leugnen, dass auch das Institutsleben seine eigenthümlichen Gefahren in sich schliesst; dass zu sorgfältiger Einwirkung auf die anvertrauten Kinder Zeit und der gute Wille der Lehrer erforderlich sind; dass auch die Lehrer wie die Pflegeeltern bezahlte Personen sind; dass auch letztere allmählig in erhöhtem Masse die wünschenswerthe Befähigung zu erspriesslicher Ausübung ihres Pflegeamtes gewinnen; dass es einer Familie leichter ist, neben hörenden Kindern 1—2 tbst. die nöthige Fürsorge zu widmen, als dem beaufsichtigenden Lehrer, der seine Augen von früh bis spät unausgesetzt auf 50 und mehr Zöglinge richten soll und da er gewöhnlich ein jüngerer, ein Hülfslehrer, ist, vielmehr an sich und seine Fortbildung, sein Vergnügen, an die Beeinträchtigung seiner Freiheit und dergl. denkt, als an seine widerwärtige Aufgabe.

So lange die Zahl der Anstaltszöglinge gering ist, gestalten sich allerdings Familien, welche den natürlichen Familien in jeder Beziehung verwandt sind, in denen die Vorsteher mit ihren Frauen im Stande bleiben, jedem einzelnen Kinde die nöthige Aufmerksamkeit, Liebe und Fürsorge zu erweisen und fühlbar zu machen; in denen sich die Zöglinge darum auch wohl und wie in der eigenen Familie heimisch fühlen lernen. Je mehr aber die Zahl der Zöglinge steigt, desto mehr hören diese Anstalten auf, Abbilder der Familie zu sein, desto mehr bekommen sie das Gepräge von Kasernen. Man weiss ja, in welchem Masse es einer Anstalt von 20 und mehr Zöglingen möglich ist, das Familienleben mit seinen bildenden Momenten, mit seinen Freuden und Leiden, Sorgen und Mühen, mit seinen gerechtfertigten Unregelmässigkeiten etc. zu repräsentiren. Jemehr Ordnung in ihr waltet, desto einförmiger wird das Leben, desto sorglicher schliesst sie sich gegen den Einfluss äusserer Lebensströmungen ab. Daneben entbehrt sie die Gelegenheit, die Kinder in mannigfaltigen Lebensthätigkeiten zu üben. Eben darum fehlt es ferner an der Möglichkeit, jedes einzelne Kind nach seinen besonderen Neigungen und Eigenthümlichkeiten genau kennen zu lernen. Man weiss endlich, wie leicht der Einzelne der Aufsicht, der Zurechtweisung, der Liebesäusserungen, der speciellen leiblichen und sittlichen Fürsorge entgeht; wie schwer, ja un-

möglich es ist, dem leiblich Kranken, dem sittlich Verkommenen die nöthige Hülfe zu leisten. Man braucht nur einen Blick in die Tagesordnung der geschlossenen Institute zu thun und das Leben eines Schülers während eines Tages, besonders eines Wintertages, von früh bis Abend zu verfolgen, um zu erkennen, wie wenig die geistige Beschäftigung mit einer andern nützlichen und zugleich für das spätere Leben vorbereitenden leiblichen Thätigkeit in das rechte Verhältniss gebracht werden kann. Die meisten Internate verfallen wenigstens zeitweilig und in Einzelnem einem starren Mechanismus, welcher mit den Bedingungen und faktischen Zuständen des Lebens in Widerspruch steht, darum auch mit den Angehörigen desselben in Zwiespalt bringt und somit immer die Erreichung des Anstalts-Endzweckes beeinträchtigt.

Was sonst, bei geringer Schülerzahl, der Vorsteher mit seiner Frau übernehmen und bis ins Einzelne ausüben konnte, muss bei grösserer Ausdehnung der Anstalt zum grössten Theile andern Personen übergeben werden.

Selbst die pflichttreusten Lehrer an Internaten sprechen es unumwunden aus, dass die schwierigste, aufreibendste und zugleich undankbarste Partie ihrer Thätigkeit die Ueberwachung und Beschäftigung der Zöglinge ausser den Unterrichtsstunden sei.

Nachdem ich die meisten Tbst.-Anstalten Deutschlands der Schweiz auch einige französische und italienische Institute ziemlich gründlich kennen gelernt habe, muss ich mich unbedingt für die Schulen entscheiden. Noch die neusten Erfahrungen und Beobachtungen haben mich davon überzeugt, wie wenig der faktische Zustand der geschlossenen Institute allermeist dem Ideale entspricht, das man hinstellt, wie sehr die Praxis mit der aufgestellten Theorie im Widerspruche steht.

Auf Grund dieser Beobachtungen und Erfahrungen darf ich im Allgemeinen sagen: Die meisten der geschlossenen Institute haben sich aus Familienwohnungen zu Kasernen umgestaltet, die mitunter 120—140 Zöglinge in sich schliessen; in denen nicht mehr die Liebe des Hausvaters und der Hausmutter jedem einzelnen Zöglinge die gebührende Fürsorge widmet und widmen kann, sondern die Strenge besonderer Sectionsführer vorwaltet, die wohl im Zuchthause, aber nicht in Erziehungs-

anstalten am Orte sein dürfte. Aus den sonstigen Anstaltsvätern sind zum Theil kalte Beamten geworden, denen nicht allein die aufopfernde Vaterliebe, sondern in Folge der Verwaltungsgeschäfte wirklich auch die nöthige Zeit zu eingehender Ueberwachung der Erziehung fehlt; deren einzige Richtschnur hie und da höchstens die erhaltene Instruction, oder das festgestellte Anstalts-Statut ist und deren Hauptsorge mitunter sich darauf beschränkt, dass man ihnen von oben her keine Versäumniss nachweisen könne.

Im Besondern steht für mich zur Zeit Folgendes fest:

1) Jedermann wird einräumen müssen, dass die Organisation der Tbst.-Schulen eine bei Weitem naturgemässere und einfachere ist als diejenige der geschlossenen Institute. Naturgemässer ist sie darum, weil die Kinder einem wirklichen Familienleben und seinen unschätzbaren Einwirkungen auf Erziehung und Bildung überwiesen werden, ohne jedoch eine genügende Aufsicht von Seiten der Schulanstalt zu entbehren. Einfacher ist sie aber gerade dadurch, dass die häusliche Pflege von den nächsten Zwecken der Schule getrennt ist.

2) In Folge dieser Trennung haben die Vorsteher und Lehrer der Schulen eine sehr viel leichtere Aufgabe und können der Erfüllung derselben ein grösseres Mass ihrer Kräfte widmen. Es finden sich eben deswegen viel eher auch die geeigneten Männer für solche Stellen. Denn es ist unleugbar, dass durch die Verbindung der gesammten häuslichen Pflege und Erziehung mit den Zwecken der Schule, wie sie in den geschlossenen Instituten statt findet, an ihre Vorsteher und Lehrer Anforderungen ungewöhnlicher Art begründet werden. Wie selten sind die Männer, welche diesen Anforderungen vollständig genügen? Und welche Garantie giebt es, dass man sie wirklich findet? Hat man sich aber in der Wahl getäuscht, so sind die Folgen dieses Missgriffs insbesondere für die Pflege und Erziehung der Kinder weit schwerer wieder gut zu machen, ja sogar auch schwerer zu erfahren, als es etwa der Fall ist nach der unglücklichen Wahl einer einzelnen Pflegefamilie.

3) Ferien sind auch dem Tbst.-Lehrer zu seiner leiblichen Erholung und Erquickung, zu seiner geistigen und gemüthlichen Anregung dringendes Bedürfniss. In geschlossenen Instituten

giebt es aber, da ihre Zöglinge fast niemals sämmtlich während der Ferien zu den Ihrigen entlassen werden können, streng genommen keine solche Erholungszeit, die dem Vorsteher und allen Lehrern der Anstalt zu Gute kommen könnte. Immer muss wenigstens Einer davon zurückleiben, der dann in der Regel eine vermehrte Last zu tragen hat. Ganz anders und zwar viel günstiger gestaltet sich das in blossen Schulen, wo den Pflegeeltern die Ueberwachung und Beschäftigung ihrer Pfleglinge überlassen werden kann.

4) Die Stellung an blossen Schulen bewahrt viel mehr vor der Einseitigkeit, Engherzigkeit und Versteifung, welche man so oft zum Nachtheil ihrer Wirksamkeit bei Tbst.-Lehrern findet. Exempla sunt odiosa!

Was die Wirksamkeit der beiden verschiedenen Arten von Bildungs-Anstalten betrifft, so muss vor Allem bemerkt werden, dass die Abgeschlossenheit der Pensionate schon an sich für die tbst. Kinder nachtheiliger ist als für die vollsinnigen, weil sie eine Schranke mehr bildet für ihre geistige Isolirtheit. Dazu kommt, dass das Zusammenleben in den Pensionaten, damit die nöthige Ordnung hergestellt und erhalten werde, nothwendig einer mehr oder weniger militärischen Zucht zu unterwerfen ist, wobei die Individualität der Zöglinge nicht die erforderliche Rücksichtnahme finden kann. Es befinden sich daher die Zöglinge der Tbst.-Schulen in Folge ihres naturgemässeren Lebens im Allgemeinen gesunder und wohler, sie haben eine grössere Regsamkeit und Frische des Geistes und eine grössere Heiterkeit des Gemüths.

6) Ihr doppeltes Verhältniss zur Schule und zum Pflegehause, der dadurch herbeigeführte bestimmte Wechsel zwischen der Einwirkung beider, zwischen Schulthätigkeit und häuslicher Beschäftigung, wirkt höchst vortheilhaft nicht nur auf die Empfänglichkeit der Kinder für den Unterricht, sondern auch auf ihre gesammte Entwickelung. Es gedeiht überhaupt der Unterricht viel besser in den Tbst.-Schulen, und die Bildung ihrer Zöglinge gestaltet sich praktischer, da sie einen weiteren Lebens- und reicheren Anschauungskreis bieten als die geschlossenen Institute.

7) Ganz besonders gilt das bessere Gedeihen von der Sprachbildung. Während unter den Zöglingen der Pensionate die Geberdensprache das vorherrschende Verständigungsmittel ist und bleibt, und sich darum in einem solchen Masse ausbildet, dass sie für den gesammten Verkehr unter den Tbst. ausreicht, also die Anwendung der Lautsprache ganz aus ihrem Kreise verdrängt: werden die Zöglinge der Schulen durch den Verkehr mit ihren hörenden und der Geberdensprache unkundigeren Pflegeeltern, Pflegegeschwistern und mit andern Personen immer zur Anwendung und Uebung der Lautsprache und zum Ablesen vom Munde der Sprechenden genöthigt, so dass ihnen diese Sprache allmählich zum Bedürfniss und zu einem lebendigen Organ wird, welches mit ihrem Denken in unmittelbarer Verbindung thätig ist, und ihnen den Verkehr mit andern Menschen zu einer fortwährenden Sprachschule macht.

8) Welchen ausserordentlichen Werth eine solche Uebung in dem Gebrauch der Lautsprache für die Tbst. hat, erfährt man bei ihrem Austritt aus den Anstalten. Zugleich offenbaret sich alsdann aber auch, nach allen andern Richtungen, wie viel praktischer die Zöglinge der Schulen ausgebildet worden sind als diejenigen der Pensionate. Während die Letzteren aus ihrer Anstalt in eine mehr oder weniger fremde Welt eintreten, in der sie sich nicht heimisch fühlen, weil die Verhältnisse ganz andere sind, als die, welche sie bis dahin kennen gelernt haben, weiss der Zögling einer Tbst.-Schule bei seinem Eintritt in das Leben bereits überall Bescheid, hat er eine Bekanntschaft mit den geselligen Formen und Einrichtungen erlangt, durch die ihm das Fortkommen in der Welt ausserordentlich erleichtert wird. Da er schon als Schüler nicht bloss einer Familie, sondern durch diese zugleich in dem grössern Verbande der Gemeinde gelebt hat, ist er sogar mit manchen polizeilichen und andern obrigkeitlichen Anordnungen ganz von selbst allmählig vertraut geworden. Er findet sich daher um so leichter in den gesetzlichen Zuständen des Lebens zurecht und ist vor allen Verstössen dagegen und den daraus erwachsenden Unannehmlichkeiten weit mehr bewahrt als der Pensionär, welcher keine Gelegenheit gehabt hat, jene Einrichtungen in der Wirklichkeit kennen zu lernen.

9) Es ist ferner nicht gering anzuschlagen, dass die Zöglinge der Schulen durch ihre Unterbringung in einzelnen Familien und durch ihren gegenseitigen Besuch in denselben schon früh mit einer Menge verschiedener Berufsarten näher bekannt werden und dadurch oft sich für die Wahl einer dieser Berufsarten entscheiden. Hat erst ihre Neigung sich bestimmter ausgesprochen, so ist auch dem Vorsteher der Schule die Möglichkeit gegeben, das Pflegehaus darnach zu wählen und somit schon während der Schulzeit die künftige Berufsbildung nicht unerheblich vorzubereiten und die Dauer der Lehrjahre zu verkürzen.

10) Die einfachere Art ihrer Organisation bringt es mit sich, dass die Tbst.-Schulen ungleich weniger Kosten erfordern. Von den Generalkosten oder denjenigen, welche auf die Anstalt selbst zu verwenden sind, ist dies ohne weiteren Nachweis klar, da man sehr viele Räumlichkeiten, Haus- und Küchengeräthe, Dienstboten, Feuerung, Beleuchtung und dergl. mehr erspart. Es liesse sich aber auch von den Specialkosten, oder denjenigen, welche die Zöglinge verursachen, leicht nachweisen. Es bedarf indess hier eines solchen Nachweises nicht. Die Etats der verschiedenen Anstalten bestätigen sofort meine Behauptung.

11) Endlich lassen die Schulen die Vermehrung der Schülerzahl weit leichter, nicht allein ohne Gefahr für die Erziehung, sondern auch ohne erhebliche Steigerung der Generalkosten zu als geschlossene Institute.

Alle diese Gründe rechtfertigen wohl die Ueberzeugung, dass die blossen Schulen dem Zwecke der Tbst.-Anstalten in ungleich höherem Masse entsprechen, als die geschlossenen Institute und deshalb in jeder Beziehung den Vorzug vor diesen verdienen.

Die gegen die Schulen geäusserten Bedenken sind von der Art, dass sie sich leicht als unbegründet nachweisen lassen.

Wenn man zunächst die Besorgniss hegt, dass nicht jede Tbst.-Schule für ihre Zöglinge eine genügende Zahl solcher Familien finden werde, denen sie mit gutem Vertrauen die häusliche Pflege derselben übertragen kann: so muss ich darauf bemerken, dass dies nur dann zu fürchten steht, wenn die Wahl des Ortes ohne die nöthige Rücksicht auf die unerlässlichen

Forderungen und besondern Bedürfnisse der in Rede stehenden Anstalten getroffen worden ist; denn dass sich nicht jeder zur Aufnahme eines Tbst.-Institutes, möge dasselbe nun blosse Schule oder Pensionat sein, eignet, liegt wohl auf der Hand. Nicht der Umfang und die Zahl der Bevölkerung desselben allein, sondern auch der Bildungsstand seiner Einwohner und die Mannigfaltigkeit der gewerblichen Beschäftigung in den Bürger- und Handwerkerfamilien gewährt die Bürgschaft, dass er für die Zöglinge der Anstalt hinreichend viele Pflegehäuser bietet, in denen sie gutes Beispiel und humane Behandlung erwarten können, in denen sie mit ihrem in der Schule erlernten Hochdeutsch verstanden werden und in gleicher Sprache von den Familiengenossen Erwiederung finden; dass er für die Bildungszwecke der Anstalt den nöthigen Reichthum von Eindrücken und Erfahrungen gewährt, welcher gehörig von den Lehrern benutzt und verwerthet, ihrem Unterrichte eine genügende Grundlage verschafft. Ob grosse Städte wie Berlin, Breslau und dergl. bei ihrer Weitläufigkeit und dadurch erschwerten Controle der Pflegehäuser, geeignete Orte für Tbst.-Schulen sind, lasse ich dahingestellt sein, bemerke aber doch, dass die Tbst.-Schule in Köln sehr wohl gediehen ist und dass der in Berlin seit Jahren gemachte Versuch, einen Theil der Zöglinge ausserhalb des Instituts unterzubringen, bis jetzt nicht davon abgemahnt hat. Kleine Ackerstädtchen, wie Wildeshausen im Grossherzogthum Oldenburg und Dörfer wie Reupzig im Herzogthum Anhalt muss ich dagegen als ganz unzweckmässig gewählt bezeichnen und darum auch die Verlegung der dort bestehenden Tbst.-Schulen nach geeignetern Orten [1]) als dringend geboten erachten.

[1]) Für Wildeshausen, — das verhältnissmässig sehr klein und unmittelbar an der südlichen Grenze des Grossherzogthums, also von den meisten übrigen Punkten des Landes möglichst weit entfernt ist, dessen Einwohnerschaft eigentlich städtisches Gewerbe nur wenig, hauptsächlich aber Feld- und Viehwirthschaft treibt, — ist die Hauptstadt Oldenburg in Vorschlag gebracht worden, da sie den Mittelpunkt alles Verkehrs bildet, in dem sich die meiste Gewerbsthätigkeit und Bildung des Landes concentrirt, und darum jedenfalls sowohl für die Anstalt an sich, wie für die Zöglinge und deren Angehörige, desgl. für die Lehrer die meisten Vortheile gewährt.

Wenn man ferner die Erfahrungen von Armencommissionen entgegenhält und auf die grosse Mühe derselben hinweist, Waisen und andere arme Kinder in guten Pflegefamilien unterzubringen, so ist dieser Massstab offenbar kein richtiger. Wie viel zahlen denn jene Commissionen, und wie viel können sie zahlen? Aus welchen Kreisen melden sich demnach die Pflegefamilien? Jedenfalls ist das Pflegegeld für die Zöglinge der Tbst.-Anstalten ein höheres und man kann daher nicht bloss höhere Ansprüche machen, sondern es melden sich auch besser situirte Familien. Die Pflegehäuser der in Weisenfels untergebrachten Waisen muss ich in der Regel für meine tbst. Zöglinge ablehnen. Ich scheue mich dagegen nicht, hin und wieder Familien, die mir ihrer äussern Einrichtung und ihrem Wesen und Rufe nach gefallen, durch wiederholte Vorstellungen zu gewinnen, ihre Vorurtheile gegen die Tbst. und die daraus erwachsenden Bedenklichkeiten zu bekämpfen.

Mag in vielen Fällen immerhin das gezahlte Geld das erste Bindemittel zwischen den Pflegeeltern und Pfleglingen sein, sehr bald stellt sich ein edleres Band zwischen ihnen ein, und die Fälle sind nicht selten, dass das Pflegehaus seinem Pfleglinge für die ganze Lebensdauer desselben eine liebe Heimath bleibt, in die er auch nach Jahren immer gern zurückkehrt, in der er stets wieder liebevolle Aufnahme findet.

Selbst wenn man auf einen idealen Zustand der Familien nicht rechnen darf: man wird einräumen müssen, dass die Vorzüge der Familienerziehung doch bestehen bleiben; dass man auch auf einen idealen Zustand der geschlossenen Institute eben so wenig rechnen darf und zwar um so weniger, da hier Anforderungen gemacht werden, welche jene an die Familie und die sie leitenden und überwachenden Lehrer unendlich übersteigen [1]).

Weiss sich der Leiter der Anstalt nur das Vertrauen seiner Schüler zu erwerben und überzeugen sich diese erst, dass er

Für Reupniz hat man Köthen in Aussicht genommen, das für diesen Zweck gewiss ganz geeignet ist.

[2]) Welche Anforderungen die Weissenfelser Tbst.-Anstalt an ihre Pflegefamilien macht, ergiebt sich aus der Beilage II.

nicht nur den Willen, sondern auch die Macht hat, sie vor Ungerechtigkeiten und Ungebührlichkeiten aller Art zu schützen: so unterlassen sie nicht, sich darüber zu beklagen; sie geben also genügende Gelegenheit, begründeten Beschwerden abzuhelfen, unbegründete aber den Klägern als solche nachzuweisen.

Wenn das aber auch nicht der Fall wäre, wenn den besuchenden und controlirenden Lehrern so Manches entgehen sollte: ist die Stadt nicht von zu grosser Ausdehnung, so giebt es ausser den Lehrern immer noch gar viele andere Personen, welche aus wahrer Theilnahme, oder aus irgend einem andern Grunde mit über dem Wohle der Pfleglinge wachen und auf Ungebührlichkeiten in der Behandlung derselben aufmerksam machen.

Wenn man endlich eine Gefahr für die Gesundheit und das Leben tbst. Schulkinder darin findet, dass dieselben auf dem Schulwege und auf ihren andern Gängen in der Stadt leicht überfahren werden, oder sonst verunglücken können: so muss ich darauf hinweisen, dass die Tbst. durch ihr Gefühl vor den meisten Gefahren bewahrt bleiben, die wir durch das Gehör zu rechter Zeit wahrnehmen, dass es ferner nur einiger Andeutungen bedarf, um ihnen begreiflich zu machen, dass man z. B. am sichersten auf dem Bürgersteige gehe; dass es endlich besser ist, die Tbst. schon früh auf die vorhandenen Gefahren aufmerksam zu machen und sie in der Vermeidung derselben zu üben, als sie ohne diese Uebung aus den Bildungsanstalten zu entlassen. Von den Zöglingen der Weisenfelser Tbst.-Schule ist in den 36 Jahren ihres Bestehens noch nicht ein einziger auf der Strasse oder sonst wo verunglückt.

Mit voller Ueberzeugung empfehle ich daher, überall da, wo es sich um die Errichtung einer neuen Tbst.-Anstalt handelt, in die sorgfältigste Erwägung zu ziehen, ob Internat oder Externat? in jedem Falle aber, wo die zur Verfügung stehenden Mittel von geringem Umfange sind, nicht auf Kosten der dringendsten Anstalts-Bedürfnisse das Internat zu wählen; denn es ist nicht recht, den Kindern das Brot zu entziehen und dafür einen Haufen Steine (ein gemeinsames Wohnhaus) zu bieten die Lehrer aber zu überbürden. [1])

[1]) Es beruht ohne Zweifel auf einer der mancherlei Illusionen,

Wie ungünstig die bereits erwähnten Verhältnisse auf die erziehliche und unterrichtliche Thätigkeit der Lehrer und die Erfolge desselben wirken müssen, wie gerechtfertigt also ihre Reclamationen sind; wie ungerecht es dagegen ist, die Lehrer für die unausbleiblichen spärlichen Resultate ihrer Bemühungen verantwortlich zu machen: ist schon aus dem Vorstehenden zu entnehmen, wird sich aber noch deutlicher aus den Nachfolgenden Specialitäten ergeben.

b) Die gewährte Schulzeit ist zu kurz.

„Geduld, Vernunft und Zeit" gehört auch zum Schulunterricht der Tbst. In früheren Jahren war die Bestimmung der Schulzeit für die Tbst. den Anstalts-Vorstehern überlassen. Die Schüler verliessen darum ihre Bildungstätten, wenn sie für reif zum Ein-

welchen sich Frost hingegeben, wenn er behaupten konnte: die wesentlichen Bedenken gegen die geschlossenen Tbst.-Institute würden dadurch gehoben, dass man katholische Priester an die Spitze derselben stelle; wenn er es deshalb als einen Vorzug der östreichischen Institute denen anderer Länder gegenüber bezeichnete, dass dort mit wenigen Ausnahmen (Wien und Waizen) Priestern die Direction der bestehenden Anstalten anvertraut sei; wenn er endlich für evangelische Tbst.-Anstalten, nur weil an solchen selbstverständlich keine katholischen Geistlichen das Vorsteheramt bekleiden können, dem Externat den Vorzug einräumte. Frost erkannte zwar stets an, dass sich die Wiener Anstalt unter der Leitung von Venus, ihres gegenwärtigen Directors, äusserlich und innerlich in höchst erfreulicher Weise entwickelt habe, gestand auch zu, dass die Wirksamkeit einzelner geistlicher Herren in Tbst.-Anstalten durchaus nicht befriedigend genannt werden könne: diese Thatsachen traten indess sofort in seinem Bewusstsein wieder zurück und vermochten seinen Glauben an die ganz besondere Befähigung des katholischen Priesterstandes zur Leitung von Tbst.-Anstalten eben so wenig zu erschüttern, wie ihn die Vergehen seiner Schüler irre an der Sittenreinheit derselben zu machen im Stande waren. — Sollten denn in der That nur die geistlichen Herren der katholischen Kirche alle den Anforderungen zu entsprechen vermögen, welche man mit Recht an die Vorsteher von Tbst.-Anstalten macht? Sollte der Director, wenn dieser ein katholischer Priester ist, wirklich alle den nachtheiligen Folgen einer übermässig ausgedehnten geschlossenen Tbst.-Anstalt vorbeugen und sie verhüten können? Sollte sich Frost nicht auch über die Wirkungen seines Einflusses auf die ihm anvertrauten 140 Zöglinge

tritt ins Leben gehalten wurden. Ihr Bildungscursus wurde gewöhnlich auf 8 bis 12 Jahre, zuweilen allerdings über alle Gebühr ausgedehnt. Gegenwärtig wird theils aus Rücksicht auf den Geldbeutel, theils wegen Mangels genügender Einsicht nicht selten decretirt: „Der Bildungscursus ist 2-, 3-, 4-, 5-, 6jährig!“ oder von den Zahlenden bei Uebergabe der Zöglinge erklärt dass sie die Unterhaltungskosten nur auf 2, 4, 6 Jahre zu zahlen bereit seien. Man weiss nicht, was man zu solchen Bestimmungen und Erklärungen sagen soll. Für die so unendlich begünstigten hörenden Kinder wird eine 8—9 jährige Schulzeit für nöthig erachtet, für die Tbst., die doch so viel nachzuholen haben, die so viele Bildungsfactoren ausser der Schule entbehren, soll eine solche beschränkte Schulzeit hinreichend sein? Ausser der Rücksicht auf den Geldbeutel dürfte sich doch schwerlich für eine derartige Verkürzung noch etwas anführen lassen.

Wie wenig in dieser verhältnissmässig sehr kurzen Zeit trotz allen Fleisses, aller Treue und Gewissenhaftigkeit der Lehrer geleistet, der Anstaltszweck an den armen Kindern erreicht werden kann, darnach fragt man nicht. Hexenmeister sind die deutschen Tbst.-Lehrer nicht, sind sie niemals gewesen. Die sich aber dafür ausgeben und z. B. dessen rühmen, dass sie während einer 4jährigen Schulzeit ihre tbst. Schulkinder vollständig genügend für das spätere Leben vorzubereiten im Stande seien, darum einer längeren Zeit nicht bedürfen, sollten, wenn auch nicht verbrannt, doch wenigstens so lange von ihrem Amte suspendirt werden, bis sie durch den Einfluss einer Besserungs-, bez. einer Heilanstalt ihren absichtlichen Betrug aufgeben oder von ihrer Selbsttäuschung befreit sind. Von Irrthum kann übrigens hier bei Tbst.-Lehrern kaum die Rede sein; das ist offenbarer Schwindel. Auch die Tbst.-Lehrer können nur mit Wasser kochen und selbst wenn in ihnen das nöthige Feuer

getäuscht haben, wenn er annehmen konnte, dass seine „religiösen Vorträge“ in der Geberdensprache diese Zöglinge schon nach kurzer Zeit in sittenreine Engel umgewandelt haben? Selbst meine beschränkten Beobachtungen in dem Tbst.-Institut zu Prag haben mir vielfach verrathen, dass sich die menschliche Natur auch in den Zöglingen dieser Anstalt gerade so wie in andern Tbst.-Anstalten offenbarte.

hell brennt, bedürfen sie einer längeren Zeit, da sie es mit der Zubereitung sehr Hartschäliger zu thun haben. Locomotiven und Eisenbahnen sind für den Tbst.-Unterricht noch nicht erfunden, so dass man nach Lösung des Billets und Beförderung in das Coupé sicher darauf rechnen könnte, schneller ans Ziel zu gelangen, als die per Eilpost beförderten hörenden Kinder. Im Unterrichte geht es bekanntermassen je nach der Beschaffenheit der Schüler vorwärts. Was die hörende Jugend im Fluge erhascht, kann der Tbst. nur an der Erde kriechend erreichen.

Dass diese Verkürzung der Schulzeit dem Bildungszwecke und einer verständigen Oekonomie entspreche, wird Niemand nachzuweisen vermögen. Wer baut denn, um ein Haus herzustellen, möge dasselbe auch nur auf die bescheidensten Ansprüche berechnet sein, — nur das Fundament? Das geschieht aber, so lange man 2 bis 6 Jahre Grund legt und darnach dem Zufall den Weiterbau überlässt. Was nicht in seiner Art bis zu einer gewissen Vollendung gelangt ist, vergeht in Kurzem. Die Schüler verlieren sehr bald nicht allein die Lust zum Weiterstreben, sondern auch die gewonnenen Kenntnisse und Geschicklichkeiten, vornehmlich aber die Befähigung zum sprachlichen Gedankenaustausch mit Andern, weil sie nicht firm genug aus der Anstalt entlassen werden. Nur einem ganz einfältigen Bauer, wie es deren in der Wirklichkeit gar nicht giebt, könnte es einfallen, sein Obst kurz nach der Blüthenzeit, wo es eben angesetzt hat, abnehmen zu wollen; denn es würde ganz unbrauchbar sein und bald vergehen. Die armen tbst. Kinder aber, welche nach vieler Mühe ihrer selbst und ihrer Lehrer eben anfangen Früchte zu zeigen, entfernt man schonungslos vom Stamme der Anstalt, weil das Statut vorschreibt, dass sie in 4, 6 Jahren fertig sein müssen. Käme es darauf an, wie auf dem Thüringer Walde angeputzte Puppen zu fertigen und diese wie Menschen sich bewegen zu lehren, so könnte man das in viel kürzerer Zeit und mit viel geringerem Kostenaufwande bewerkstelligen; denn Rock, Hose, Handschuhe und Stiefel kann man leicht und schnell anschaffen und damit die Schüler äusserlich wie andere Menschen ausstaffiren; ein Cursus beim Tanzmeister würde genügen, um die Bewegungen zu cultiviren und an die äussere Wohlanständigkeit zu gewöhnen. Die Zunge, die Hände

der Geist, überhaupt der Mensch aber müssen wachsen und geübt werden und das fordert mehr Zeit, wenn sie zu einer nachhaltigen Festigkeit, Beweglichkeit und Brauchbarkeit gelangen sollen. Eine fremde Sprache, — und das ist auch die Landessprache für den Tbst., — muss lange gepflegt werden, bevor sie ein lebendiges Organ, kein blosser vergänglicher Handschuh statt einer Hand, wird. Zucht und Sitte müssen ihren Einfluss lange ausgeübt haben, bevor man sich daran und darin gewöhnt hat. Was für einen Schatz von Sprache, positivem Wissen und Geistesbildung setzt es selbst bei den allerbescheidensten Ansprüchen voraus, bevor man Kinder mit gutem Gewissen zur Erneuerung ihres Taufbundes in der Confirmation, zum Genuss des heiligen Abendmahles zulassen, bevor man irgend eine Bürgschaft übernehmen kann, dass sich die Entlassenen in der menschlichen Gesellschaft wie verständige und gesittete Menschen betragen werden!

Ist dies Alles in einer Zeit von 2, 4, 6 Jahren bei Tbst. im Allgemeinen sicher zu erreichen möglich? Und doch verlangt man es und wundert sich, wenn die Erfolge den Anforderungen nicht entsprechen.

Hie und da steigern sich diese Ansprüche noch.

c) Man muthet nämlich den Tbst.-Anstalten zu neben ihrem wesentlichen Zwecke noch mancherlei andere, die Schulbildung erheblich beeinträchtigende Zwecke zu verfolgen, gestattet also den Zöglingen nicht einmal die ohnehin schon kurze Schulzeit ausschliesslich dem Unterrichte zu widmen.

Es giebt Tbst.-Anstalten, in welchen neben dem Schulunterrichte auch noch Oekonomie, oder allerlei industrielle Geschäfte getrieben werden, entweder weil die Noth dazu treibt, oder um die Zöglinge schon während ihres Schulunterrichts zum Broderwerb zu befähigen. Nicht allein, dass dadurch die Unterrichtszeit auf die Hälfte reducirt und die Privatbeschäftigung für die Schulzwecke unmöglich gemacht wird: die in Folge übermässiger Beanspruchung eintretende leibliche Erschöpfung macht sich auch in den Unterrichtsstunden erkennbar und beeinträchtigt die Empfänglichkeit für den Unterricht. [1])

[1]) Ich verweise auf den S. 182 erwähnten Stundenplan.

Gewiss soll man die Zeit möglichst auskaufen, die Tbst. zu allem Möglichen anleiten, aber doch nur soweit, als es sich mit dem Hauptzwecke verträgt.[1]) So schön es gedacht ist, die Tbst. während ihrer Schulzeit auch schon zum Broterwerb zu befähigen oder wenigstens schon speciell auf das künftig auszuübende Handwerk vorzubereiten, ihnen diejenigen Geschicklichkeiten und Fertigkeiten anzueignen, welche der aus der Volksschule entlassenen Jugend in den Fortbildungsschulen gewährt werden: — man übersieht, dass die Tbst.-Anstalten eben so wenig wie die Volksschulen ihrer Natur nach den einzelnen Gewerben vorarbeiten, sondern nur die allgemeine Grundlage der Bildung geben können. Weder das Alter der Zöglinge, noch die Kürze der Schulzeit macht dies möglich und von einem Bedürfniss kann nicht die Rede sein. Dazu kommt, dass die Tbst.-Anstalten immer nur sehr Spärliches zu bieten vermögen und doch selbst für dieses Spärliche grosse Geldopfer nöthig sind, die anders besser verwandt werden.

Es versteht sich von selbst, dass die Schüler nicht fortwährend über den Büchern liegen, sich mit Lesen, Schreiben, Zeichnen, Rechnen, Auswendiglernen beschäftigen sollen. Wollte man sie d a r a u f beschränken, ohne ihnen eine Beschäftigung zu bieten, die ihr Herz befriedigt und ihren Körper und Geist erfrischt: wahrlich — das kalte Einerlei des monotonen Schullebens würde sie bald verknöchern, das heisst unempfindlich und unempfänglich für äussere Einflüsse und andere Wirkungen machen; sie würden durch die Schule kalt und stumpf, steif und zopfartig werden und mehr künstlich zusammengesetzten Maschinen, als natürlich aufwachsenden Menschen gleichen. So wie verständige Eltern ihre Kinder während der Schuljahre nur so weit zu allerlei Dienstleistungen im Garten, Feld, in der Küche und in der Werkstatt heranziehen, als die Schulzwecke dies zulassen, daneben aber auch Zeit zu freier Beschäftigung zum Spielen und dergleichen gewähren: so sollten doch auch die

[1]) Man kann es nur billigen, wenn die Frau Director Jencke in Dresden die kleineren Knaben während des Winters auch mit Stricken beschäftigt; wenn in andern Anstalten auch die Knahen im Nähen unterrichtet und zum Ausbessern ihrer Kleider angeleitet werden.

Tbst.-Anstalten ihre Zöglinge nicht vor der Zeit zum Broterwerb nöthigen, in der Werkstatt handwerksmässig beschäftigen und dadurch die ohnehin spärlich zugemessene Schulzeit noch verkürzen. [1]) Eins nach dem Andern! Darum zuerst eine tüchtige Schulbildung und Entwickelung des Körpers, dann die Berufsbildung! Bedarf es ja doch für Letztere bei Tbst. nicht so wie bei Blinden besonderer Veranstaltungen. Wer zuviel will, will Nichts! Das zeigt sich auch hier; denn in der Regel wird weder der eine, noch der andere Zweck erreicht. Was aber das Schlimmste ist: die Zöglinge verkümmern leiblich und geistig und schleichen siech umher, bis sie aus dieser Züchtlingslage herauskommen. Man sage doch ja nicht, dass unter solchen Umständen den armen Wesen durch die Aufnahme in die Tbst.-Anstalt eine Wohlthat erwiesen werde!

d) Den allermeisten deutschen Tbst.-Anstalten fehlt es auch an genügenden Lehrerkräften.

Wer wie der Hirt nur die Stückzahl berücksichtigt, der wird die Zahl der in den Tbst.-Anstalten thätigen Lehrer freilich nicht ungenügend finden: der sagt wohl: „15 bis 30 Schüler auf einen Lehrer, das ist doch wahrhaftig nicht zu viel; haben ja doch andere Lehrer oft mehr als 100 Schüler!" Der einsichtige Beurtheiler wird dagegen gern zugestehen, dass die Last, welche man befördern soll, nicht nur nach der Stückzahl, auch nicht ausschliesslich nach dem Volumen taxirt werden darf; denn er sagt sich, dass 10 Kommisbrote ebenso so schwer sein können wie 50 Weissbrote; dass ein Wagen voll Coaks leichter zu befördern ist, als derselbe Wagen in gleicher Ausdehnung

[1]) Mit Vergnügen erinnere ich mich meines Aufenthaltes im Tbst.-Institute zu Homberg (Kurhessen), wo sich trotz der ziemlich grossen Ausdehnung der Anstalt doch ein nach allen Richtungen hin freundliches Bild des Familienlebens gestaltet hatte; wo die Schularbeit in angemessener Weise mit häuslichen und andern Geschäften im Garten und auf dem Felde wechselte, ohne den Schülern zuviel zuzumuthen. Dass dies nicht der Fall war, sah man an dem muntern Wesen, das überall an den Schülern hervor trat, an der Fröhlichkeit mit welcher sie sich ihrem Pflegevatar, Schafft, anschlossen, wenn es zur Garten- oder Feldarbeit ging.

mit rohen Steinkohlen beladen. Er weiss auch, dass es nicht gleichgültig ist, ob man damit auf wohlbekannter und guter Chaussée, oder auf einem Wege vorwärts soll, den man erst selbst zu suchen und zu bahnen hat. Jede Mutter wird gestehen, dass ein krankes, gebrechliches Kind ihre Zeit und Kraft in viel höherem Masse in Anspruch nimmt, als ihre sämmtlichen gesunden Kinder.

Wohl wahr, dass in den Tbst.-Anstalten ein Lehrer in der Regel nicht mehr als 20 bis 25 Schüler zu unterrichten hat; allein wenn man bedenkt, dass der Tbst.-Lehrer mit seinen Unterrichtsmitteln nur auf die Augen seiner Schüler wirken kann und diese Einwirkung nicht so unmittelbar, so sicher, so weit, so mächtig, so unbehindert erfolgt, wie auf Auge und Ohr zugleich: wird man vielleicht ahnen, welche Schwierigkeiten, um nur Eins zu erwähnen, bei einer solchen Schülerzahl schon mit der angemessenen Placirung derselben dem Lehrer und der Schultafel gegenüber verbunden sind, — wenn man auch ganz ausser Acht lässt, wie oft auch bei den Tbst. Kurzsichtigkeit vorkommt.

Stünden die 20—25 Schüler alle in gleichem Alter und auf gleicher Bildungstufe, so liesse sich dabei zur Noth durchkommen; allein bei der jetzt noch allgemein herrschenden Willkür in Betreff der Unterbringung der Tbst. in die ihnen gewidmeten Bildungs-Anstalten und bei den seitens der Vorstände dieser Anstalten hinsichtlich der Aufnahme neuer Zöglinge geltend gemachten Grundsätzen, ist dies namentlich in den kleineren Instituten durchaus nicht der Fall.

Die Schwierigkeit einer erspriesslichen Lehrthätigkeit bei der oben bezeichneten Ausdehnung der einem Lehrer überwiesenen Schülerzahl wird sich aus Folgendem ergeben.

Ohne grosses Gewicht darauf zu legen, da sich dies nicht ändern lässt, muss ich doch zunächst auf die ungleiche natürliche Begabung und Vorbildung der aufgenommenen Zöglinge hinweisen und erwähnen, dass unter denselben nicht selten Kinder gefunden werden, welche sich nach vieler Mühe und vielem Zeitaufwande als bildungsunfähig, oder doch wegen früherer gänzlieher Verwahrlosung in einem höchst geringen Grade bildungsfähig erweisen, darum mit den andern Kindern im Unterrichte

nicht gleichen Schritt halten können; Kinder welche, sollen sie die Schule nicht ganz umsonst besuchen, einer ganz besondern Pflege, eines ganz absonderlichen Verfahrens, höchst zeitraubenden Nachgehens bedürfen und darum die Zeit und Kraft des Lehrers im Verhältnisse zu den andern Kindern in einem Uebermasse in Anspruch nehmen.

Grösseres Gewicht muss ich auf einen andern Umstand legen:

e) Die Zöglinge der Tbst.-Anstalten treten ohne Noth in zu verschiedenem Alter und zu spät in dieselben ein.

Offenbar wird dadurch das gleichmässige Fortschreiten im Unterrichte gestört.

Für die hörenden Kinder beginnt die Schulpflichtigkeit mit dem 6. Jahre. Für den Eintritt in eine Tbst.-Anstalt wird allgemein das 7.—8. Jahr als das geeignetste Alter bezeichnet. Erfolgt er in dieser Zeit, so kann der Schulcursus bei voller Berücksichtigung der zur Berufsbildung geeignetsten Zeit auf 8—9 Jahre, nämlich bis zum 16. Lebensjahre ausgedehnt werden, die Schulbildung aber wenigstens einigermassen zur Reife gelangen. Von einer Rücksichtsnahme hierauf seitens der Verwaltungsbeamten und des direct betheiligten Publicums ist bis jetzt kaum etwas wahrzunehmen. In Beziehung auf die Unterbringung der Tbst. in die Anstalten findet zur Zeit noch fast allgemein völlige Freiheit statt: daher denn auch in der Gruppe der Neuaufgenommenen neben 7—8jährigen Kindern nicht selten 13—18jährige gefunden werden.

Warum könnte nicht auch für den Eintritt in die Tbst.-Anstalten ein bestimmtes Alter festgesetzt und festgehalten werden? Die hierbei Concurrirenden würden sich bald an die vorgeschriebene Ordnung gewöhnen. Warum findet da, wo die sofortige Aufnahme sämmtlicher Aspiranten nicht möglich ist, diese Aufnahme immer nur nach der Reihenfolge der Aspirantenliste und nicht lieber nach dem geeigneten Alter statt? Die bei dem beliebten Modus bewiesene Humanität wird zur Inhumanität gegen die Lehrer und gegen die Anstaltszöglinge.

Der daraus entstehende Nachtheil ist ein mehrfacher:

1) Alle Tbst.-Lehrer stimmen gewiss darin überein, dass die

Erfolge um so sicherer und vollkommener sind, je früher die des so Gehörs beraubten Kinder einer entsprechenden erziehlichen und unterrichtlichen Behandlung unterzogen werden; dass die Sicherheit und Vollkommenheit des Erfolges mit der Zeit immer mehr abnimmt. Während jetzt, wo die den Anstalten überwiesenen Zöglinge zum grossen Theile schon das 12. Lebensjahr überschritten haben, in Folge der ungünstigen Lebensverhältnisse, unter denen sie meistens aufwachsen, — geistige Abstumpfung und Erstarrung der Sprachwerkzeuge, Mattigkeit und Rauhheit der Stimme eingetreten ist: würden die Resultate bei früherem Eintritte nicht allein viel bedeutender, sondern auch nachhaltiger und für das praktische Leben werthvoller sein. Selbst die am günstigsten situirten Anstalten vermögen das Versäumte nur selten gut zu machen.

Wenn dem aber auch nicht so wäre,

2) der verzögerte Eintritt schieht, je nachdem, entweder die Erlernung eines Handwerks ungebührlich weit hinaus, oder macht eine übermässige Verkürzung der Schulzeit nothwendig.

3) An ein gleichmässiges, der Entwickelung entsprechendes Fortschreiten der in so verschiedenem Alter stehenden Schüler im Unterricht ist nicht zu denken. Während die älteren gehen, müssen die jüngeren schon einen Hundetrab annehmen, wenn sie zusammen bleiben sollen. Um nicht so viel Abtheilungen wie Schüler zu bekommen, bleibt nichts übrig, als die Jahresgruppen znsammenzuhalten: die Kleinen und Schwachen zu forciren, die Grösseren und Kräftigeren aber zurückzuhalten und sich langweilen zu lassen.

Auf die Unterrichtserfolge wirkt ferner nachtheilig:

f) Die Lehrer werden gleichzeitig für 2—3 Abtheilungen in Anspruch genommen.

Es giebt eine ziemlich grosse Anzahl von Tbst.-Anstalten, in denen nur 2—3 Lehrer thätig sind. Nach der Vorschrift von oben her werden jährlich neue Zöglinge aufgenommen, und wenn die Zahl derselben auch nicht gross ist, so entstehen doch so viele Abtheilungen als Jahre für den Schulcursus bestimmt sind. Ist dieser auf 6 Jahre festgestellt, so gestalten sich 6 verschiedene Abtheilungen, wovon jede getrennt von der andern

geführt werden sollte. Jeder der Lehrer hat demnach zu gleicher Zeit 2—3 Abtheilungen zu versorgen und zu überwachen. Hat er darum eine seiner Abtheilungen eine Streke Weges geführt, mit ihr vielleicht mühsam eine Höhe halb erklommen, so ist er genöthigt, dieselbe sich selbst zu überlassen und einer zweiten und dritten zu dienen. In welcher Weise solche sich selbst überlassene Abtheilungen weiter fortschreiten, ist bekannt. Die natürliche Trägheit, der kindliche Leichtsinn und Uebermuth etc. veranlassen bald Stillstand und anstatt weiter zu arbeiten, tummeln sie sich in freier Unterhaltung umher, necken und stören sie sich gegenseitig bis der Lehrer wieder einmal dazwischenfährt und die Abtheilungen zurecht setzt. Dass es dabei ohne Ungerechtigkeiten und Härten nicht abgeht, weiss man wohl. Welcher unbefangene Beobachter aber wollte es wagen, auf die Schüler oder auf den Lehrer einen Stein zu werfen?

Es ist ganz unzweifelhaft, dass der wesentliche Zweck des Tbst.-Unterrichts nur durch den lebendigen mündlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler erreicht werden kann. Allerdings müssen mit dem mündlichen Unterrichte schriftliche Arbeiten der Schüler verbunden werden, da diese ihre Gedanken auch schriftlich ausdrücken lernen sollen; wenn man aber in diesem Umstande die Möglichkeit einer angemessenen Beschäftigung und Fortführung mehrerer Abtheilungen durch einen Lehrer findet: so übersieht man, dass die schriftliche Beschäftigung einer Abtheilung immer nur erst in zweiter Linie, nämlich nach genügender mündlicher Belehrung erfolgreich eintreten kann; dass die Unterrichtszeit den Tbst. in der Regel zu kurz zugemessen ist, die schriftlichen Arbeiten folglich so viel als möglich der Privatbeschäftigung ausser den Schulstunden überlassen bleiben sollten; dass ferner die Schüler auch bei der Anfertigung ihrer schriftlichen Arbeiten der Anleitung, der Zurechtweisung, der Nachhülfe bedürfen; dass diese Arbeiten auch durchgesehen werden müssen; dass die Schüler nicht selten sind, welche der besondern Unterstützung und Nachhülfe bedürfen; dass endlich dem Lehrer nach der mit dem mündlichen Unterricht verbundenen Anstrengung auch einige Zeit zum Verschnaufen zu gönnen ist. Unter den bestehenden Verhältnissen erscheint der Lehrer meist wie ein Barbier, der seine verschiedenen Kunden

zuvörderst sämmtlich einseift, dann erst der Reihe nach barbiert, vorausgesetzt, dass der Seifenschaum nicht unterdess vertrocknet ist und also ein abermaliges Einseifen nöthig wird. Ein Arzt geht wohl von einem Patienten zum andern, verordnet je nach Befinden hier dies, dort das; die Ausführung der Anordnungen und die Pflege überlässt er Andern. Wer aber besorgt diese Pflege bei den verschiedenen Abtheilungen der Tbst.-Anstalten? Was in dieser Hinsicht in Schulen hörender Kinder leicht ausführbar sein mag, ist es in jenen Anstalten durchaus nicht, da dort die Unterstützung durch das Wort nicht so leicht, schnell und sicher erfolgt wie hier.

Der mitunter von Vorgesetzten ertheilte Rath, verschiedene Jahresgruppen im Unterricht zu verbinden, verräth, dass die rathenden Herren keine Vorstellung von der bei Tbst. nothwendigen Anordnung des Unterrichts und von der unerlässlich strengen Rücksicht auf den Bildungsstand der Schüler haben. Solche Verbindung benachtheiligt stets wenigstens eine der combinirten Abtheilungen in bejammernswerthem Masse: Entweder muss die untere gewaltsam ins Schlepptau genommen werden, wobei sie doch nur scheinbar vorwärts kommt, oder man sieht sich genöthigt, die obere in ihrem natürlichen Fortschreiten aufzuhalten und der Langenweile Preis zu geben. So beklagenswerth die Nöthigung zu getrennter Fortführung der einzelnen Abtheilungen genannt werden muss, der gewissenhafte Lehrer wird sie in den wesentlichsten Lehrgegenständen dennoch der unnatürlichen Verschmelzung verschiedenartiger Schülergruppen vorziehen, weil ihm damit wenigstens die Möglichkeit gegeben ist, einer jeden derselben die ihr angemessene Speise, wenn auch nur in spärlicherem Masse zu reichen, er deshalb auf ein besseres Gedeihen rechnen darf.

Es ist hier der geeignete Ort zweier Uebelstände zu gedenken, die ebenfalls mit der höchst dürftigen, ja durchaus ungenügenden Ausstattung der Tbst.-Anstalt mit Lehrerkräften in Zusammenhang stehen und wovon der eine als ein wahres Kreuz der Anstalten bezeichnet werden darf, das nicht allein auf die Leistungen derselben, sondern auch auf die Freudigkeit der Lehrer die nachtheiligste Wirkung ausübt.

In Folge der sehr verschiedenen Begabung der Schüler und

der theils dadurch, theils durch die äussern Lebensverhältnisse der Angehörigen veranlassten verschiedenen Ansprüche an die Schulbildung entsteht ein doppeltes Bedürfniss, das, so lange demselben noch nicht auf andere Weise abgeholfen ist, auch in jeder Tbst.-Anstalt berücksichtigt werden sollte, dem aber der Kläglichkeit der Verhältnisse, die sich in den allermeisten Tbst.-Anstalten vorfindet, zur Zeit nur von sehr wenigen derselben einigermassen Rechnung getragen werden kann.

Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass es auch unter den tbst. Kindern, und vielleicht unter diesen verhältnissmässig mehr als unter den vollsinnigen, solche giebt, die ohne blödsinnig zu sein, entweder in Folge ursprünglicher geringer Begabung, oder erlittener Krankheiten, häuslicher Vernachlässigung etc. in ihrer geistigen Entwickelung ausserordentlich zurückgeglieben sind, darum mit den gewöhnlich ausgestatteten Kindern nicht gleichen Schritt im Unterricht zu halten vermögen und allmählig zu stillschweigenden Assistenten werden. Gerade solche Minderbegabte und Verwahrloste bedürfen, sollen sie nicht auch den letzten Rest geistiger Regsamkeit verlieren und mehr und mehr in thierischen Stumpfsinn versinken, der besonderen Unterstützung. Eine solche zu gewähren sind aber die Lehrer der meisten Tbst.-Anstalten bei ihrer schon übermässigen Beanspruchung ganz ausser Stande, wenn sie nicht über den Tauben auf dem Dache die Tauben in der Hand aufgeben wollen. Von Schülern und Lehrern als Hemmschuh erkannt, werden sie in der Regel bald wie dieser an den Nagel gehängt und sich selbst überlassen.

Mag immerhin der Aufenthalt in der Anstalt nicht ohne bildenden Einfluss auf sie bleiben: den wirklichen Zweck dieser Anstalten haben sie nach überstandener Schulzeit auch nicht in dem bescheidenen Masse erreicht, in dem es unter günstigeren Schulverhältnissen möglich gewesen wäre. Für den jährlich gezahlten Pensionsbetrag sind sie nur leiblich gepflegt und ausgestattet worden.

Um diesem Uebelstande zu begegnen und die auch das Gewissen beschwerende Last los zu werden, ist bereits seit Jahren von einzelnen Tbst.-Lehrern die Errichtung besonderer Erziehungs- und Unterrichts-Anstalten für solche Schwächlinge in

Vorschlag gebracht worden. Zur Ausführung dieses Vorschlages sind indess bis jetzt nur höchst spärliche Privatversuche gemacht worden, die schon ihrer Kostspieligkeit wegen wenig Anklang und Benutzung gefunden haben.[1]) Ich kann das nicht beklagen, denn so sehr ich auch von der Nothwendigkeit der Trennung im Unterricht überzeugt bin; eine gänzliche Absonderung dieser geistig Verkümmerten in besondere Anstalten halte ich weder für nothwendig noch für rathsam. Gegenwärtig, wo für den Unterricht der Tbst. überhaupt im Allgemeinen nur noch Unzureichendes geschieht, wo die bestehenden Tbst.-Anstalten noch so spärlich ausgestattet sind: lässt sich die mit der Verwirklichung obigen Vorschlages eintretende Zersplitterung der Geldmittel gewiss nicht rechtfertigen; um so weniger, da das bestehende Bedürfniss auch auf eine minder kostspielige Weise hinreichend befriedigt werden kann.

Diesem Bedürfnisse würde wenigstens nothdürftig abgeholfen sein, wenn man die bestehenden Tbst.-Anstalten reichlicher mit Lehrerkräften versorgen, in den grösseren Instituten aber noch einen ausserordentlichen Lehrer anstellen wollte, welcher die gering begabten Schüler vorherrschend abgesondert von den andern ganz nach Fähigkeit und Bedürfniss zu unterrichten hätte. Das Zusammenleben mit geweckteren und geistig regsameren Schülern ausser den Unterrichtsstunden, der Verkehr mit diesen in der gemeinsamen Geberdensprache wirkt jedenfalls vortheilhafter auf die geistige Entwickelung der stumpfen, befördert die Unterrichtszwecke an denselben in höherem Grade, als wenn sie stets auf sich selbst beschränkt bleiben. Erwägt man ausserdem, dass sich bei manchen tbst. Kindern der die Entwickelung hindernde Knoten unter den günstigeren Verhältnissen des Anstaltslebens löst und die Bildungsfähigkeit in ganz unerwartetem Masse hervortritt, sie also an dem gewöhnlichen Unterrichte ohne Beeinträchtigung Anderer Theil nehmen können: so wird man mit mir einverstanden sein, wenn ich erkläre: Keine besonderen Institute für geringbegabte Tbst.!

[1]) Von dem Dresdener Institute hat sich seit einigen Jahren eine solche Anstalt abgezweigt, die unter der Leitung des Tbst.-Lehrers Jencke in dem eine halbe Stunde von Dresden entfernten Dorfe Plauen besteht und einen nicht ungünstigen Eindruck auf mich gemacht hat.

Ausser solchen Kindern, welche nicht an mangelhafter, sondern nur an langsamer Auffassungsgabe leiden, giebt es bekanntlich in jeder Tbst.-Schule auch Kinder, welche über ein gewisses sehr geringes Mass der Entwickelung hinaus absolut nicht gebracht werden können und zu einer grossen Last der Lehrer und Anstalten überhaupt werden.

Welche Rechte haben solche Kinder den Tbst.-Anstalten, welche Pflichten haben diese jenen gegenüber?

Mit Genehmigung des Herrn Verfassers theile ich zur Beantwortung dieser Fragen die wesentlichsten Stellen aus einem Gutachten des Herrn Professors Dr. Kuh über diesen Gegenstand mit, das er im Interesse der Tbst.-Anstalt zu Ratibor abgegeben hat. Es heisst darin: „Keinem mit den Zuständen der Tbst. Vertrauten kann die Häufigkeit jener Erscheinung (unter den Tbst.) auffallen. Sie liegt ganz in der Natur der Sache.

„Die organischen Ursachen der angebornen Taubheit beschränken sich durchaus nicht immer auf die Gehörwerkzeuge, sondern liegen häufig tiefer in mangelhafter Bildung der centralen Gehirntheile, von welchen die Gehörnerven ausgehen. Aehnlich verhält es sich und zwar noch weit häufiger bei denjenigen Individuen, deren Taubheit nicht Folge angeborner Bildungsfehler, auch nicht Folge erworbener Krankheiten der Gehörorgane, sondern Folge einer in den ersten Lebensjahren dagewesenen entzündlichen Affection des Gehirns und seiner Hüllen ist.

„Diese Umstände erklären das ungemein häufige Vorkommen verkümmerter intellectueller Kräfte bei Tbst. Wo diese Zustände sich in höheren Graden des Blöd- oder Stumpfsinnes manifestiren, da werden sie zeitig erkannt und der Tbst. wird entweder gar nicht in die Schule aufgenommen, oder bald wieder aus derselben entlassen.

„Anders verhält es sich mit den weniger prägnanten Fällen. Solche Kinder haben nicht selten einen freien Blick, ermangeln nicht des Triebes sich zu beschäftigen und werden mit der Erwartung aufgenommen, dass sie bildsam seien und wenn dann auch der Unterricht auf Schwierigkeiten stösst, so ist man im Anfange gern geneigt, sich der Hoffnung hinzugeben, dass sie durch Fleiss und Ausdauer überwindbar sein werden, wie das ja

auch vorkommt. Oft aber zeigt sich mit der Zeit immer mehr und mehr, dass die Hoffnung eine täuschende war. Ein gewisser niedriger Grad der Entwickelung wird zwar bei vielen erreicht, auf diesem aber bleiben sie stehen und wenn es sich darum handelt, sie mit ihren Altersgenossen aufsteigen zu lassen, sind sie dessen unfähig; sie müssen zurückbleiben und werden bei Aufnahme neuer Zöglinge der nächstfolgenden Artikulationsklasse wieder zugetheilt und wenn diese wieder weiter schreitet, zeigen sie sich abermals unfähig, sie zu begleiten.

„Bei solchen Zöglingen kann selbstverständlich nicht die Rede sein von Vollendung des in der Schule eingeführten Lehrkursus; sie gelangen dazu niemals und da in den meisten Anstalten die Zeit des Verbleibens der Zöglinge mit Rücksicht auf die bestehende Einrichtung des Lehrkursus bemessen ist, so wird, wenn man sich sklavisch an diese vorgeschriebene Zeit hält, ein unverantwortlicher Aufwand mit Lehrkraft und Unterhaltungskosten getrieben, der anderweitig besser angewandt werden kann.

„Dieser Uebelstand wird ganz besonders empfunden in geschlossenen Anstalten und in Landestheilen, wo die verwendbaren Mittel noch nicht ausreichend sind, um alle unterrichtsfähigen Tbst. zum Unterricht zuzulassen und wo daher durch das ungerechtfertigte Zurückhalten solcher Zöglinge, andern Befähigten der Weg zur Ausbildung versperrt wird.

„Der geringe Nutzen, welchen solche mit schwachen Geistesfähigkeiten versehene Kinder aus dem Unterrichte und der Erziehung in der Anstalt schöpfen können, wird in der Regel mit 2 Jahren abschliessen.

„Ein längeres Verweilen würde nutzlos sein, es wäre denn, man hätte besondere Lehrkräfte verfügbar, welche den Versuch fortsetzen, diesen Schwachen soweit zu helfen, als vielleicht bei besonderem Unterricht noch gelingen will. In der Klasse kann ein Effect nicht erzielt werden, will man nicht auf Kosten Eines oder Weniger Alle verabsäumen.

„Der Verdacht, der hin und wieder gegen gutachtliche Aeusserungen der Lehrer auf Entfernung solcher Zöglinge laut geworden ist, die Lehrer seien träge, sie wollten sich nicht anstrengen, ist durchaus nicht zutreffend. Vielmehr erwächst ihnen

vermehrte Arbeit durch Berücksichtigung ihres Antrages, indem dann ein Neuling aufgenommen wird, statt des Unfähigen, den sie nur wenig berücksichtigen können, wollen sie nicht ihre Pflicht gegen die Andere vernachlässigen.

„Man hat der Entlassung solcher Zöglinge humane, religiöse und rechtliche Motive entgegengesetzt.

„Vom rechtlichen Standpunkte ist zu sagen, dass der Anspruch eines Zöglings, beziehungsweise seiner Wohlthäter gegen die Anstalt nur so weit sich erstrecken kann, als die Leistungsfähigkeit der Schule geht. Einen Privatunterricht, der ihn vielleicht noch um ein Geringes weiter befördern könnte, als die Schule, hat er nicht zu beanspruchen; wohl aber würde die Beschwerde derjenigen nicht grundlos sein, welche vom Genusse der Anstalt ausgeschlossen werden, weil die Stellen durch Unfähige ausgefüllt sind. Die Regierung, die Provinzialstände und andere Corporationen sind rücksichtlich der von ihnen begründeten Stellen wohlberechtigt zu fordern, dass die von ihnen ausgesetzten Mittel nicht nutzlos verwendet werden.

„Auch aus Humanitäts- und aus religiösen Gründen sträubt man sich hin und wieder gegen die Entlassung solcher Zöglinge.

„Der Wunsch, das Aeusserste zu unternehmen um Unglücklichen wo möglich zu erhöhtem Selbstbewusstsein zu verhelfen und sie den Tröstungen der Kirche empfänglich zu machen, ist ein vollkommen berechtigter; allein er verfehlt sein Ziel, wenn er sich in dem Widerstreben manifestirt, Kinder aus der Schule zu entlassen, welchen die Schule nichts mehr zu bieten vermag. Dieser Wunsch kann seine richtige Bethätigung einzig und allein in dem Bestreben finden, die Schule wo möglich mit solchen Nebeneinrichtungen und mit so überschiessenden Lehrkräften auszustatten, dass es möglich wird, den letzten Versuch durch abgesonderte Behandlung mit solchen Schwachen zu unternehmen.“

Ich darf voraussetzen, dass jeder Sachverständige sich mit diesen Ansichten und ihrer Motivirung vollkommen einverstanden erklären wird und lege diesem Gutachten einen um so höheren Werth bei, da es von einem Manne ausgegangen, der obgleich nicht unmittelbar unter dem erwähnten Kreuze leidend, es doch

als solches erkannt hat und im Interesse der Betheiligten es für der Mühe werth erachtet, dagegen anzukämpfen.

Im Gegensatze zu den spärlich Begabten giebt es unter den tbst. Kindern auch solche, die mit vorzüglichen Anlagen ausgestattet sind und die deshalb unter günstigen Schulverhältnissen eine das gewöhnliche Mass weit überschreitende Schulbildung und zwar innerhalb der gewöhnlichen Schulzeit gewinnen könnten; andere Kinder, deren Eltern in Folge ihres Standes oder Vermögens ihren Kindern im Hinblick auf deren künftigen Beruf und künftige Lebensstellung eine besonders sorgfältige und weiter gehende Schulbildung zu gewähren bemüht sind.

Es kann eben so wenig Aufgabe der gewöhnlichen Tbst.-Anstalten wie der Volksschulen sein, aus Rücksicht auf solche verhältnissmässig seltene Kinder ihr Bildungsziel zu verschieben und ungebührlich weit hinauszustecken. Ihre Aufgabe ist auch an solchen Kindern vollständig gelöst, wenn sie denselben eine gründliche Elementarschulbildung gewähren und sie dadurch zu einem weitergehenden Privatunterrichte durch Nicht-Tbst.-Lehrer genügend befähigt haben.

Unter den Missverhältnissen, mit denen gegenwärtig noch die Mehrzahl der Tbst.-Anstalten zu kämpfen hat, ist es nur sehr wenigen derselben möglich, die besonders — Befähigten im gewöhnlichen Unterricht besonders zu berücksichtigen. Trotz ihrer hervorragenden Begabung, bleibt ihre Ausbildung auf das Durchnittsmass beschränkt, wenn sie nicht durch einen sehr umfänglichen Privatunterricht gefördert werden können.

Man kann sich die Verlegenheit der betreffenden Eltern und Lehrer denken, wenn diese jenen schon nach einem 3—4 jährigen Unterrichte erklären müssen, dass ihre Kinder den Unterrichts-Cursus der Anstalt bereits absolvirt haben und darum ein längeres Verweilen in derselben nicht rathsam sei; denn Anstalten, welche Tbst. nach zurückgelegtem Elementarcursus eine höhere Schulbildung zu gewähren bestimmt sind, und wirklich bieten, bestehen zur Zeit, obgleich sie Berdürfniss sind, weder in Preussen, noch in irgend einem andern deutschen Staate.

Stände die Zahl der Lehrer überall in dem rechten Verhältnisse zu der der Schülerabtheilungen und wäre die Schulzeit

nicht so spärlich zugemessen, so würde nicht allein das Unterrichtsziel allgemein weiter hinausgesteckt, sondern auch wie im Institut zu Paris eine Selecta für die erwähnten Bevorzugten leicht eingerichtet werden können und somit auch dem eben nachgewiesenen Bedürfnisse abgeholfen sein [1])

Darum: Vermehrung der Lehrerkräfte an den Tbst.-Anstalten und Verlängerung der Schulzeit für die Tbst.

Jeder Fachmann wird einsehen, dass bei der nachgewiesenen Zersplitterung der Lehrerkraft und Zeit und bei den sonstigen Uebelständen die Fortschritte, namentlich die der niederen Abtheilungen, welche sich noch gar nicht den Schulzwecken entsprechend selbst zu beschäftigen wissen, nicht gross sein können. Ist der Lehrer gewissenhaft und streng gegen sich selbst, liegt ihm daran, bei der spärlich zugemessenen Zeit doch ein irgend nennenswerthes Ziel zu erreichen, so arbeitet er sich bald zu Tode und erreicht dabei doch blutwenig. Um so weniger, je mehr ihm des leidigen Geldes wegen

g) die nöthigen Uuterrichtsmittel fehlen.

Es bedarf wohl keines Nachweises, dass der Unterricht tbst. Kinder mehr Hülfsmittel, namentlich für die Anfänger, nöthig macht, als die Volksschule deren bedarf. Was die Schüler dieser im Leben in der Familie, im Hause, auf der Strasse, in Stall und Scheune, in Feld und Wald an Sprache und Kenntnissen, an Verstandes- und Gemüthsbildung gewonnen haben,

[1]) Saegert erkennt dieses Bedürfniss ebenfalls an. 1856 berichtet er in „das Tbst.-Bildungswesen in Preusen," S. 41: „Die 1. Classe der Berliner Anstalt ist eine Selecta, welche den Zweck hat, den Schüler zu befähigen, dass er mit Hülfe seiner grammatischen Kenntnisse (?) und eines etymologischen Lexikons sich selbst durch Lectüre in der Sprache fortbilden könne. Ihr Ziel erreicht nicht jeder Schüler, sondern nur solche, welche frühzeitig in die Anstalten eintreten, sonst ausreichenden Fleiss und genügende Befähigung bekunden und bis zum vollendeten 16. Lebensjahre oder darüber hinaus in der Anstalt verbleiben. Eine solche Selecta ist für alle grösseren Tbst.-Anstalten ein unumgängliches Bedürfniss und das Nichtvorhandensein derselben wird stets als ein Mangel empfunden werden."

das muss die Tbst.-Anstalt zum grossen Theile im Anschluss an Bilder und andere Veranschaulichungsmittel anzueignen suchen.[1]) Man begreift also, wie wichtig es ist, die Schüler mit solchen Repräsentanten der Welt im Schulraume zu umgeben; dennoch sucht und frägt man in manchen Anstalten vergebens danach. — Eben so einleuchtend ist es wohl, dass gar viele Hülfsmittel der Volksschule, namentlich Bücher, für den ersten Unterricht der Tbst. gar nicht zu gebrauchen sind, weil sie einen andern Bildungstand voraussetzen. Es bleibt unter solchen Umständen nichts übrig, als sich selbst die nöthigen Hülfsmittel anzufertigen und für etwaigen weiteren Gebrauch drucken zu lassen. Dass solche Hülfsmittel bei dem geringen Absatze nicht billig sein können, selbst wenn der Verfasser Nichts als die Mühe der Anfertigung davon hat, liegt auf der Hand. Anstatt dies zu berücksichtigten, weist man sie als zu theuer zurück und erschwert dadurch dem Lehrer und den Schülern die Thätigkeit und die Erreichung des Zweckes.[2]) Nürnberger Trichter sind für den vorliegenden Zweck auch in Nürnberg nicht zu haben und doch sind dieselben erforderlich, wenn in verhältnissmässig so kurzer Zeit bei so geringen Lehrerkräften und bei der oft höchst spärlichen Ausstattung mit Hülfsmitteln aus dem ganz rohen Material etwas zu Stande gebracht werden soll, das für das ganze Leben der Tbst. selbst und für die Kreise, in denen sie leben, von Werth ist.

Ungleich besser würde es in einzelnen Ländern und Landestheilen um das Tbst.-Bildungswesen stehen, wenn die für dasselbe verwendeten verhältnissmässig ziemlich ansehnlichen Mittel nicht in dem Masse zersplittert, sondern mehr concentrit würden, als es geschieht. In der Provinz Sachsen, um nur ein Beispiel

[1]) Das heisst natürlich nicht, dass die Tbst.-Anstalten nicht von den Erscheinungen der Wirklichkeit auszugehen hätten, sondern nur, dass man dieselben im Unterrichte immer wieder aufs Neue durch künstliche Mittel vorzuführen hat.

[2]) Es ist vielfach aufgefallen, dass in dem Institut zu Leipzig fast kein gedrucktes Buch in den Händen der Schüler gefunden wird, sondern nur dicke von den Schülern geschriebene Hefte beim Unterrichte vorliegen. Wer da weiss, welchen Grundsätzen man dort huldigt, kann sich darüber nicht wundern.

anzuführen, bestehen ausser der Privatanstalt zu Halle 4 ständische Tbst.-Institute, wovon jedes seiner organischen Gestaltung nach ähnlich dem gemalten Kladaradatsch wohl einen respectabelen Kopf, aber nur ein dürftiges, verkümmertes Untergestell und sehr geringe Leistungsfähigkeit besitzt. Obgleich sie wie ganze Anstalten aussehen, sind sie doch nur Halbe, Drittel und noch weniger von ganzen, die den gestellten Anforderungen durchaus nicht genügen können. Ob sie sich mit der Zeit zu ganzen entwickeln werden, steht dahin, ist aber jedenfalls nicht so bald zu erwarten. Durch ein einfaches Rechenexempel könnte man nachweisen, dass bei der Verschmelzung je zweier Anstalten mit einander und also der Verminderung der Zahl auf zwei auch ohne Vermehrung der Generalkosten

a) die Zahl der Lehrer und Schüler sich erheblich vermehren, damit aber auch zugleich

b) der wesentliche Zweck der Anstalten, nämlich die Ausbildung der Tbst. der Provinz, in viel höherem Grade und sicherer erreichen liesse.

Da die Anstalten blosse Schulen sind und bleiben sollen, so würden durch diese Reduction die Gefahren und Nachtheile, welche sonst mit einer zu grossen Ausdehnung der Schülermasse verknüpft sind, keineswegs zu fürchten sein.

Die auf die Verwirklichung des gemachten Vorschlages gerichteten Anträge haben bis jetzt an entscheidender Stelle noch keinen wirksamen Anklang gefunden, sind aber auch noch keiner sorgfältigen Prüfung unterzogen worden.

Was hier von der Provinz Sachsen gesagt ist, gilt auch von der Rheinprovinz und Westphalen, desgleichen von Hannover, Württemberg und Baiern.

Zu den in Rede stehenden Missverhältnissen gehört mitunter auch

h) die Verbindung von Tbst.-Instituten mit andern Schulbildungs-Anstalten

Die hie und da bestehende Verbindung von Tbst.-Anstalten mit andern Schulbildungs-Anstalten ist nicht ohne Einfluss auf die Leistungen der betreffenden Institute. Es bedarf daher keiner weiteren Rechtfertigung, wenn ich hier noch einen Blick auf

diese Combination werfe, zumal, da dieselbe neuerlich von einzelnen Schulbehörden beabsichtigt wird.

Ausser mit Schullehrer-Seminarien findet sie Statt mit „Erziehungs-Anstalten für arme Kinder" in Winnenden und in Frankenthal; mit Blinden-Anstalten in Gmünd und Zürich; mit Anstalten für Blödsinnige in Neustadt-Eberswalde. Bewerkstelligt und weiter beabsichtigt ist sie theils aus öconomischen, theils aus pädagogischen Gründen.

Der Verbindung mit Schullehrer-Seminarien ist bereits gedacht, soll auch später im IV. Abschnitte nochmals eingehender Erwähnung geschehen; darum hier nichts weiter darüber. Es bleibt demnach nur die mit den andern genannten Anstalten zu beleuchten.

Soll dieselbe mehr als eine äussere Nebeneinanderstellung unter ein gemeinsames Haupt sein, so kann ich mich mit ihr nicht einverstanden erklären. Die Möglichkeit eines wohlthätigen Einflusses auf die Erziehung der Tbst. will ich zwar nicht absolut und gänzlich in Abrede stellen: im Allgemeinen werden sich aber die pädagogischen Vortheile derselben als sehr zweifelhafte erweisen.

Die wenigsten Bedenken dürften der Verbindung von Tbst.-Anstalten mit Erziehungs-Anstalten für vollsinnige Kinder entgegenstehen, vorausgesetzt, dass die Tbst. im Unterricht eine ganz für sich bestehende Section bilden. Die Tbst.-Institute sind dazu bestimmt, ihre Zöglinge zu geistigem Verkehre mit Hörenden zu befähigen. Das Zusammenleben jener während ihrer Schulzeit mit hörenden Kindern kann diesen Zweck nur fördern. Selbst wenn sich bald herausstellen sollte, was so natürlich ist, dass sich die Tbst. auch ausser der Schulzeit beim Spiel etc. separiren und vorzugsweise unter sich verkehren: dass den Hörenden an der Theilnahme der Tbst. am Spiele etc. nichts gelegen ist; wird sich doch im Laufe der Jahre vielfache Gelegenheit und Veranlassung zum Verkehr und somit zu gegenseitiger Verständigung, zur Ausgleichung der Intelligenz bieten, die den Tbst. fortwährend zum Gebrauch der Wortsprache nöthigt und im Verständniss derselben übt. Werden, was allerdings leicht zu fürchten steht, die tbst. Kinder neben den hörenden, denen sie so bedeutend nachstehen, nicht zu Stiefkindern: so

kann durch die Gemeinschaft den Tbst. gewiss mehrfacher Vortheil erwachsen.

Am entschiedensten muss ich mich aber gegen die Verbindung von Tbst. und Blinden in einer gemeinsamen Bildungs-Anstalt auch dann erklären, wenn sie im Unterrichte völlig getrennt bleiben,

1) weil die Naturen einander zu sehr widersprechen, als dass sie sich nicht gegenseitig das Leben, den Lebensgenuss, die Behaglichkeit stören, verkürzen, trüben sollten;

2) weil es nicht in der Aufgabe der Tbst.-Bildung liegt, speciell für den Verkehr mit Blinden vorzubereiten;

3) weil dieser Verkehr für beide eine sehr schwierige und unangenehme Aufgabe in sich schliesst.

Das die Worte durchleuchtende, belebende und erklärende Mienenspiel fehlt der Rede des Blinden zum Nachtheil des Tbst. und die von diesem zur Unterstützung des Verständnisses seiner unvollkommenen mündlichen Gedankenausprägung in überreichem Masse angewandte Pantomime entgeht dem Blinden völlig.

Der polternde Tbst. mit seiner rauhen und sonst vielfach unvollkommenen, nicht selten sogar widerlichen Sprache wird und bleibt dem Blinden stets widerwärtig. Der Blinde kann durch das fortwährende Zusammensein mit den Tbst. das in diesem urprünglich vorhandene Mitleid nur verlieren. [1])

Der Director des Blinden-Instituts zu Lausanne äussert sich über diese Combination folgendermassen[2]): „Eine Blindenschule mit einer Tbst.-Schule in eine und dieselbe Anstalt zusammenbringen, ist ein Missgriff. Wo dies geschieht, da wird die Blinden-Abtheilung nach und nach durch diese Verbindung leiden. Der Grundsatz: „Der Blinde ist des Tauben Ohr, der Taube des Blinden Auge!" ist, nach meinem Dafürhalten, weiter nichts als ein schönes Bild, denn der freie Blinde meidet die Gesellschaft des Tbst. eher, als dass er sie sucht. Schon die höchst mangelhafte Aussprache dieses Letzteren, aus welcher Lautschule er auch hervorgehe, kann doch für das geübte und gebildete Ohr

[1]) Damit stimmt überein, was „die Lehrerconferenz" zu Pforzheim in der Einladungsschrift vom Jahre 1865. S. 16 und 17 über die Beobachtungen an Blinden und Tbst. im Verkehr mitgetheilt hat.

[2]) Siehe „Organ" 1865 Nr. 4. S. 59.

des Blinden nie und nimmer ein wahrer Genuss sein, eher würde der Strom bergaufwärts fliessen."

Gern gebe ich zu, dass die Unterrichtserfolge bei den Tbst. durch solche Verbindung nicht absolut beeinträchtigt werden müssen, dass die Leistungen der beiden Tbst.-Anstalten zu Zürich und Gmünd unter der umsichtigen Leitung ihrer Vorsteher als vorzügliche gerühmt werden dürfen.[1]) Wagner wie Schibel wird gewiss zugeben, was der Präsident der Züricher Blinden- und Tbst.-Anstalt in dem Jahresberichte von 1864 äussert, nämlich „dass die Verbindung keinen innern, principiellen, sondern einen localen, geschichtlichen Grund habe," also die gegenwärtig da und dort hervortretende Absicht, eine solche Verbindung herbeizuführen, weder im Interesse der Blinden noch der Tbst. liegt. Die Proteste der Blindenanstalts-Directoren dürften bei Entscheidung der Frage denselben Anspruch auf Berücksichtigung haben, wie die Ansichten der Tbst.-Anstaltsvorsteher.

Nach einer „vorläufigen Nachricht" im Brandenburger Schulblatte September-October-Heft 1864. S. 637 und f. beabsichtigte der Dr. Heyer in Neustadt-Eberswalde eine Tbst.-Anstalt mit seiner „Heil-, Erziehungs- und Pflegeanstalt für nervenkranke und geisteschwache Kinder" zu verbinden. Zur Rechtfertigung dieser Verbindung sagt er: „Fast nicht geringere Vortheile bietet der Anschluss an die ausgebildeten Zöglinge der Heil- und Bildungsanstalten für Schwachsinnige." Ich muss diese Vortheile sehr in Zweifel ziehen, jedenfalls aber glauben, dass sich der Verkehr mit geistig wohlausgestatteten Kindern vielmehr empfehlen dürfte, als mit geistig schwachen, die sie bald übersehen, an denen sie sich nicht hinaufranken können. So wenig ich zu solcher Verbindung rathen kann, so sehr möchte ich dem Herrn Dr. Heyer empfehlen, sich auf das Eine zu beschränken und darin etwas Tüchtiges zu leisten.

Die Remonstration der Lehrer gegen die oben aufgezählten

[1]) Ob die Leistungen der Blinden in demselben Masse den berechtigten Anforderungen entsprechen und ob Hirzel Recht hat, wenn er behauptet, „dass die Blinden-Abtheilung nach und nach durch diese Verbindung leide," muss ich der Beurtheilung Sachverständiger überlassen.

verschiedenartigen Uebelstände sind in der Regel ganz vergeblich, weil diejenigen, welche denselben steuern oder sie verhüten könnten, nicht unmittelbar davon betroffen werden und in den seltensten Fällen eine richtige Vorstellung von dem Unterichtsbetriebe in Tbst.-Anstalten und von den für das Gedeihen des Unterrichts unerlässlichen Erfordernissen haben. Darf man sich wundern, wenn unter solchen Umständen die Freudigkeit der Lehrer gänzlich schwindet; wenn bei ihnen in völliger Resignation auf Besserung das „laisse fair!“ in Beziehung auf die Vorgesetzten das „laisse aller!“ rücksichtlich der Schüler Grundsatz wird? Wo aber erst solche Grundsätze Platz greifen, da tritt die Miethlingspflege ein, unter der die Heerde nicht gedeihen kann.

Wohl kann es um eine Tbst.-Anstalt nur unter folgenden Bedingungen stehen:

a) wenn die äussere und innere Einrichtung derselben unter gebührender Rücksicht auf die Ansichten ihres technischen Leiters resp. ihres Lehrercollegiums Statt findet;

b) wenn jede Jahresgruppe derselben ihren eigenen Lehrer hat;

c) wenn die Zahl der an einer Anstalt nöthigen Lehrer nicht nach der Zahl der Schüler, sondern nach der Zahl der Abtheilungen (Jahresgruppen) bemessen wird;

d) wenn, um ein Missverhältniss zwischen Lehrer- und Schülerzahl zu vermeiden, in Anstalten von beschränktem Umfange, die Aufnahme neuer Zöglinge mit Rücksicht auf die Zahl der vorhandenen Lehrer und auf die Dauer des Unterrichtscursus geordnet wird, sie also erst dann erfolgt, wenn durch den Abgang einer Abtheilung ein Lehrer vacant geworden;

e) wenn die Schüler bei ihrem Eintritte auf ziemlich gleicher Alterstufe stehen;

f) wenn die Schülerzahl einer Abtheilung nicht 12—16 übersteigt; [1])

g) wenn bei solcher Ausdehnung der Elementarclasse in derselben wenigstens für den Sprechunterricht 2 Lehrer thätig sind; [2])

[1]) „Ueber die zulässige Ausdehnung der Abtheilungen in Tbst.-Anstalten, habe ich mich im „Organ“ 1860 Nr. 4. S. 50 und f. des Weiteren ausgesprochen.

[2]) In Ratibor hat der Verwaltungsrath der dortigen Tbst.-Anstalt

h) wenn der Schulcursus der Tbst. wie bei hörenden Kindern wenigstens auf 8 Jahre ausgedehnt wird;

i) wenn alle die unwesentlichen und zuweitgehenden Zwecke, welche in vielen Tbst.-Anstalten verfolgt werden und wodurch die Erreichung des Hauptzweckes grössere oder geringere Beeinträchtigung erfährt, theils aufgegeben, theils wenigstens in den angemessenen Schranken gehalten werden;

k) wenn die nothwendigen Unterrichtsmittel nicht fehlen;

l) wenn die an den Anstalten thätigen Lehrer die zur Ausübung ihres Berufes nöthige Befähigung besitzen.

Im Hinblick auf diese letzte gewiss vollkommen berechtigte Forderung sehe ich mich leider zu der Erklärung genöthigt, dass die geringen Unterrichtserfolge in den deutschen Tbst.-Anstalten zum Theil auch in der unzureichenden Befähigung der Lehrer für ihren speciellen Beruf ihren Grund haben.

Ohne der Wahrheit zu nahe zu treten, darf man behaupten,

i) dass den meisten Tbst.-Lehrern bei Uebernahme ihres Lehramtes die für ihren Beruf nöthige specielle technische Vorbildung theils gänzlich fehlt, theils in ungenügendem Masse vorhanden ist.

Wenn in Weissenfels ein Schuhmachermeister, in dessen Werkstatt nur derbe Stiefel für den gemeinen Mann angefertigt werden, einen gewöhnlichen Gesellen oder einen Werkführer braucht, so sieht er sich nach Leuten um, die sich auf „Mannsarbeit" verstehen. Weder „Damenarbeiter" noch Sattlergehülfen finden in seiner Werkstatt ein Unterkommen. Müsste er aus Noth dennoch zu einem solchen greifen, so würde er ihm wenigstens erst eine entsprechende Lehrzeit gönnen, bevor er ihm das Material zu selbständiger Bearbeitung überliesse, um sich nicht der Gefahr der Verhunzung der theuern Stoffe und

neuerlich im Hinblick auf die bei dem früheren Aufnahme-Modus gemachten Erfahrungen festgesetzt, dass von nun an mit Rücksicht auf die Zahl der Lehrer (4) und auf den 6jährigen Schulcursus nur ein Jahr ums andere die Aufnahme neuer Zöglinge stattfinden soll, zugleich aber auch Sorge getragen, dass in der Elementarclasse 2 Lehrer thätig sein können.

sonstiger Schädigungen auszusetzen.[1]) Mir ist das immer ganz verständig erschienen uud es dürfte wohl kaum Jemand gegen diese Praxis etwas einzuwenden haben. In sehr vielen Tbst.-Anstalten aber ist von solch verständiger Schusterpraxis nichts zu verspüren. Davon ist man hier allerdings mehr und mehr zurückgekommen, sich von Charlatanen, die da vorgeben den Tbst.-Unterricht gründlich zu verstehen, beschwindeln zu lassen und dieselben auf Grund eines schriftlich ausgestellten rühmenden Zeugnisses irgend eines nicht sachvertändigen Gönners, als technische Leiter von Tbst.-Anstalten anzustellen.[2]) Auch das ist nicht mehr gebräuchlich, aus Mitleid etc. allerlei verkommene Subjecte: Schneider, Schreiber, Literaten und dergl. in Tbst.-Anstalten als Lehrer unterzubringen, um ihnen Brot zu verschaffen.[3]) Selbst die sonst ziemlich verbreitete Ansicht, dass sich ausgebildete Tbst. am besten zum Dienste in Tbst.-Anstalten eignen, hat gegenwärtig in Deutschland nicht mehr viel Vertreter, ist auch wohl hier niemals in dem Masse zur Geltung gekommen, wie in Frankreich.[4]) Man wählt jetzt zum Dienste in Tbst.-Anstalten nur geprüfte Elementarlehrer, nach Umständen Theologen und dagegen ist, wenn es cum grano salis geschieht, gewiss Nichts einzuwenden. Der Unverstand spricht sich nur darin aus, dass man trotz der durch vielfache bittere Erfahrungen hervorgerufenen Mahnungen doch bei der Wahl der Lehrer be-

[1]) Es wird dies wohl anderwärts eben so sein und nicht allein bei den Schustern, sondern auch bei andern Geschäftsleuten als Regel gelten.

[2]) Kommt aber doch noch vor und bringt die Beschwindelten oft in die grösste Verlegenheit, wenn sich endlich herausstellt, dass das protegirte Subject untauglich ist und doch nicht so leicht entlassen werden kann.

[3]) Lebendige Zeugnisse dieser eigenthümlichen Menschenfreundlichkeit findet man gegenwärtig noch in einzelnen Anstalten; sie sind aber bereits selten geworden.

[4]) Blanchet erzählt in seinem Werke: „La Surdi-Mutité,“ Theil I. p. 152 ein höchst komisches Geschichtchen von einem Tbst., der nach seiner Ausbildung im Institut zu Bordaux als Schneidergesell in Saint-Etienne einwanderte und des andern Tages nolens-volens zum Vorsteher der dortigen Tbst.-Anstalt gepresst wurde. — Vielleicht ein geeigneter Stoff zu einem Lustspiele!?

sonders aber der Vorsteher, nicht immer mit der rathsamen Vorsicht zu Werke geht; [1]) also bei eintretendem Bedürfnisse nur zu oft noch Leute an die Spitze von Tbst.-Anstalten oder von Schülergruppen stellt, denen bis dahin der Tbst.-Unterricht völlig fremd geblieben; ohne ihnen vor Antritt des Amtes die zur Abhülfe dieses Mangels nöthige Zeit zugewähren; Männer, die trotz des besten Willens und aller sonstigen Befähigung zur sofortigen fruchtbaren Erfüllung ihrer Amtsobliegenheiten ungeeignet sind; für die auch nicht die geringste Bürgschaft vorhanden ist, dass sie sich für die ihnen gebotene Stelle qualificiren. Für jeden absonderlichen Dienst des gewöhnlichen Elementarlehrers, des Theologen z. B. als Schreib-, Zeichen-, Musiklehrer resp. als Lehrer in fremden Sprachen an Gymnasien etc. fordert man vor der Ueberweisung desselben den Nachweis der Qualification dazu in einer besonderen Prüfung. Auf Hoffnung, dass sich der Betreffende diese Qualification mit der Zeit ja wohl aneignen werde, wird keiner angestellt. Nur zum Tbst.-Unterricht hält man jetzt im Gegensatze zu früher, wo man dazu eine ganz ausserordentliche Begabung als nöthig erachtete, jeden Lehrer und Theologen für sofort und ohne Weiteres geeignet, obgleich er sich zu demselben ohngefähr verhält wie der Geigenspieler zum Spielen des Contrabasses, der Damenschneider zur Anfertigung der Herren-Garderobe, der herrschaftliche Kutscher zum Frachtfuhrwerk, der Lehrer einer französichen Primairschule zum Unterricht in einer deutschen Volksschule.

[1]) Man kann es gewiss nur billigen, wenn sich der bereits genannte Professor Dr. Kuh dahin ausspricht: „An den Hauptlehrer der Anstalt stellen wir die höchsten und strengsten Anforderungen.

„Dieser Mann muss ausser einer vorzüglichen Qualification als Tbst.-Lehrer und Erzieher auch die Fähigkeit besitzen, die Lehrer und Diener der Anstalt, deren nächster Vorgesetzter er ist, entsprechend zu führen, und sie zum einträchtigen und planmässigen Zusammenwirken zu leiten und darum wird hier noch ganz besonders auf den Charakter, auf höhere geistige Befähigung, auf mehrseitige Erfahrung, auf ein gewinnendes, Achtung einflössendes und gewandtes äusseres Auftreten zu sehen sein.

„Dagegen erscheint es unbedenklich, bei der Anstellung der sonstigen Lehrer die Ansprüche mässiger zu stellen.“

Ich habe immer gehört, dass wenn man über etwas sprechen, für etwas thätig sein solle, es nicht nur sehr nützlich, sondern sogar nothwendig sei, auch etwas davon zu verstehen. Sollte diese Forderung nicht auch in Beziehung auf den Tbst.-Unterricht ihre Berechtigung haben? Aus den hie und da auftretenden Thatsachen darf man schliessen, dass dies nicht allgemein zugestanden wird; denn wenn den Tbst.-Anstalten zumeist Leute als Lehrer überwiesen werden, die beim Antritte ihres Amtes ihre positive Ungeschicklichkeit zur Ausübung ihrer Obliegenheiten auf handgreifliche Weise an den Tag legen, sowie sie nur ihre Position am Lehrtische nehmen und den ersten Versuch einer Verständigung mit den Schülern machen: so spricht sich wenigstens darin das Zugeständniss nicht aus. Hin und wieder tritt sogar die Ansicht auf, dass Leute, welche sich zu jedem andern Schuldienste unbrauchbar erweisen, für den Dienst in Tbst.-Anstalten immer noch gut genug sind.

Allerdings ist der Tbst.-Unterricht und die technische Leitung einer Tbst.-Anstalt keine Hexerei; auch muss zugestanden werden, dass die dem Bedürfnisse entsprechendste Grundlage der Tbst.-Lehrerbildung diejenige der Elementarlehrer ist: aber eben so fest steht es, dass der Tbst.-Unterricht seine sehr hervorragenden und weitgreifenden Eigenthümlichkeiten hat; dass der Lehrer diese Eigenthümlichkeiten kennen, sich hinein gelebt haben muss, bevor an eine erfolgreiche Thätigkeit desselben zu denken ist; dass dazu je nach dem natürlichen Geschick, der Anleitung etc. längere oder kürzere Zeit nothwendig ist; [1]) dass sich nicht jeder Lehrer zum Tbst.-Lehrer eignet und dass darum gar mancher zum grossen Nachtheile der betreffenden Anstalt sein Leben lang ein Stümper bleibt.

Wer die Ansicht Curtmann's theilt, der sich dahin ausspricht; [2]) „Ist diese Stufe erreicht (ist nämlich der Tbst. im

[1]) Wagner in Gmünd äussert sich in einem Gutachten dahin, „dass man in Deutschland wenigstens ein Jahr für nöthig erachte, um einen Lehrer nur einigermassen für den Tbst.-Unterricht zu befähigen.“ (Siehe „Organ“ 1859. Nr. 11. S. 171.)

[2]) „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts“ 4. Aufl. III. Theil S. 208.

Sprechen und im Ablesen vom Munde geübt), dann geschieht Alles, wie bei dem Unterrichte der Hörenden auch, nur lückenloser, elementarischer", — der wird freilich nicht begreifen, warum nicht jeder Volksschullehrer seine Lehrerthätigkeit sofort auch in einer Tbst.-Anstalt fruchtbar ausüben können sollte. Wer aber dem Tbst.-Unterricht nur einigermassen näher getreten ist, der sieht sich gewiss genöthigt gegen diese Curtmann'sche Erklärung zu protestiren und unter Anderm zu fragen: Ist mit der mechanischen Fertigkeit im Sprechen und Ablesen vom Munde auch schon das Sprachverständniss gewonnen, worauf erst die Möglichkeit einer gleichartigen Betreibung des Unterrichts beruht? Wie viel Zeit ist wohl erforderlich, um dem Tbst. zu diesem Sprachverständniss zu verhelfen? In gar vielen Fällen wird die ganze Schulzeit nicht ausreichen. Soll also der Schulunterricht sich nicht auf Sprachunterricht beschränken, so wird er in jedem seiner Zweige auch wegen Mangels genügender Sprachbildung seine sehr hervorragenden Eigenthümlickeiten behalten. Unterscheidet sich nicht gerade der Sprachunterricht des Tbst. von A bis Z wesentlich von dem in der Volksschule? Muss nicht das „lückenlosere und elementarischere" Verfahren erst erlernt werden? Darf man nicht annehmen, dass so wie sich nicht jeder Professor zum Dienst in der Elementarschule eignen würde, nicht jeder Volksschullehrer zum Tbst.-Unterricht geschickt ist?

Richtiger beurtheilt gewiss Palmer den Tbst.-Unterricht, indem er sagt:? „Wenn wir auch den Unterricht im Wesentlichen für den gleichen erklären: wie viele Modificationen bleiben nicht doch im Einzelnen in jeder Lehrstunde!" [1])

Ich kann nicht anders, als mich dahin erklären: Ein gewöhnlicher Volksschullehrer wird als Lehrer in einer Tbst.-Anstalt zunächst wenigstens eben so geringe Geschäfte machen, wie der Zögling der Tbst.-Anstalt als Schüler einer gewöhnlichen Volksschule.

So erfreulich es ist, wenn sich Literaten von echtem Schrot und Korn dem Dienste des Tbst.-Bildungswesens dauernd

1) Evangelische Pädagogik. Stuttgart 1853. II. Theil S. 276.

widmen und nach genügender Information als Directoren an Tbst.-Anstalten thätig sind: zu vorübergehendem Dienste als Lehrer in solchen Anstalten erweisen sie sich in der Regel am ungeschicktesten und ungeeignetsten. Wäre die Befähigung zum Tbst.-Unterrichte schon durch Aneignung eines bestimmten Wissens gewonnen, so würde die Verwendung dieser Herren dazu keinem Bedenken unterliegen; da aber der Tbst.-Unterricht und die Handhabung der dafür erforderlichen Hülfsmittel mehr als jeder andere Elementarunterricht eine Kunst ist, zu deren Ausübung man nur durch Uebung geschickt wird: so dürften im Allgemeinen Diejenigen, deren gesammte Vorbildung und Thätigkeit auf den Elementarunterricht gerichtet ist, nämlich die Volksschullehrer, geeigneter dazu sein als Leute der Wissenschaft; so wie sich ein „cordon-bleu" sicherlich im praktischen Dienste einer Haushaltung nützlicher und brauchbarer erweist als ein „bas-bleu." [1]) An der Bevorzugung, welche Literaten nicht selten vor Nicht-Literaten erfahren und ebenso an der Art und Weise wie man die Herren DDr. X. und Y. da und dort Fremden vorstellt, ist aber nur zu deutlich zu erkennen, dass man von oben her ihrer Wirksamkeit an Tbst.-Anstalten einen besondern Werth beilegt, wenn auch in den Lehrercollegien allbekannt ist, dass sie sich zwar vor dem Unterrichtswagen neben, wo es angeht sogar über den andern Lehrern bewegen, aber nicht mit ziehen helfen, und zugleich fest steht, dass sie diese Stellen nur angenommen haben, um sich auf ihre besondern Prüfungen zu rüsten und bis zum Antritt eines erwünschten geistlichen oder sonstigen Amtes nicht gänzlich ohne Einkommen zu leben. Die Tbst. bedürfen zu ihrer Ausbildung ebensowenig eines Literaten wie der Fleischerlehrling eines Professors der Anatomie; der ungelehrte Fleischermeister resp. der gewöhnliche Elementarlehrer ist hinreichend dazu. Ihn verstehen die Lehrlinge besser und für das praktische Bedürfniss bietet er genug. Ausserdem ist er in der Regel anspruchsloser und ausdauernder im Hand-

[1]) Was man sich unter einem „Blaustrumpf" zu denken hat ist allbekannt. Weniger bekannt dürfte es sein, dass man in Frankreich perfecte Köchinnen mit einem blauen Bande decorirt und jede so decorirte Köchin „un cordon-bleu" oder „un ruban-bleu" nennt.

werksdienste, auch wenn er denselben nicht in roher Handwerksmanier betreibt.

Um eine Schülergruppe unterrichten zu können, ist es doch wenigstens nöthig, sich mit dieser verständigen zu können, also bei Tbst. ihre eigenthümliche Ausdrucksweise in Geberden und den Sprachkreis zu kennen, in dem sie sich bewegen gelernt haben; ist es nicht genug, das Unterrichtsziel zu erfahren: auch den Weg dahin, die dazu erforderlichen Beförderungsmittel und ihre Handhabung, desgleichen den zu bearbeitenden Stoff und die Behandlungsweise desselben muss man gründlich kennen. Das Alles ist dem bisherigen Volksschullehrer, dem Candidaten der Theologie völlig fremd, und doch soll er sein Unterrichtsgeschäft sofort an der ihm zugewiesenen Abtheilung beginnen. Wer kommt ihm dabei zu Hülfe? Wer lehrt ihn das absolut Erforderliche? In der Regel Niemand. Wenn ihm die Collegen auch nicht zurufen: „Da siehe Du zu, wie Du fertig wirst! Wer Dich berufen hat, mag Dich auch einweisen!“ so fehlt ihnen doch die Zeit, sich dem Neulinge zu widmen, ihm auf die Bahn zu helfen, ihn für jede einzelne Lehrstunde zu instruiren und dann Acht zu geben, dass er nach der gegebenen Instruction verfährt; denn Jeder hat seine eigene Abtheilung, seine eigenthümliche Aufgabe und Last. Der Vorsteher? In den allermeisten Fällen wird auch er sich mit mehr oder weniger Recht damit entschuldigen, dass er seine eigene Abtheilung nicht vernachlässigen dürfe, ausser der Schulzeit aber zu sehr mit Verwaltungsgeschäften beladen sei. Selbst zur allgemeinen Orientirung durch Schriften wird er kaum etwas dem Bedürfniss Entsprechendes zu empfehlen wissen. Der arme Neuling gleicht somit in der That einem Blinden, der Andern zum Führer dienen soll, einem ins Wasser Geworfenen, der sich bisher nur auf festem, bekanntem Grund und Boden bewegte und deshalb im Wasser viel zu sehr mit sich selbst beschäftigt ist, als dass er daran denken könnte, Andern zu Hülfe zu kommen. Man kann sich denken, wie unbehaglich die Lage jedes solchen Lehrers seinen Schülern und dieser jenem gegenüber ist. Kann man sich wundern, wenn gar mancher von ihnen bald dahin gelangt, sich und seine Schüler nur in dem dolce far niente zu üben? Den Schaden haben leider die zu den Experimenten verur-

theilten Schüler zu tragen, sie werden gequält und lernen doch nichts. Sie können froh sein, wenn sich der Unmuth des Lehrers nicht auf ihrem Rücken, oder an ihren Ohren Luft macht, so oft ihm erkennbar wird, dass sie durchaus nicht produciren, was er erwartet.

Besonders weit- und tiefgreifend wird der Schade, wenn der Vorsteher der unkundige Neuling ist und es unter seiner Vorsteherwürde hält, sich zunächst informiren und leiten zu lassen;[1]) sich sogar auf die Erfahrungen beruft, die er als Blinder während der ihm etwa vergönnten Informationszeit in zehn und noch mehr verschiedenen Anstalten gesammelt hat.[2]) Es ist doch wahrhaftig keine unbillige Forderung, wenn man von dem, welcher Andern als Leiter dienen, die Seele des Anstalts-Organismus sein soll, verlangt, dass er wenigstens das Stadium des Lehrlings überschritten habe.

[1]) Ich habe zu meinem grossen Bedauern Gelegenheit gehabt, solche Herren und die beklagenswerthen Folgen ihrer Ignoranz auf das Anstaltsleben kennen zu lernen. In meiner Erinnerung taucht z. B. der Vorsteher einer entlegenen Tbst.-Anstalt auf. Man kann sich kaum etwas auserlesen Lächerlicheres denken, als die burleske Grandezza, welche in seinem ganzen Wesen lag, als er mir entgegentrat und ich einige Fragen an ihn richtete. Die Beantwortung dieser Fragen und ebenso die ganze äussere Anstalts-Einrichtung verrieth, dass ihm sogar die erste Elementarkenntniss von der Eigenthümlichkeit des Tbst.-Unterrichts und der durch die Taubheit der Schüler bedingten Anordnungen z. B. die Aufstellung der Lehrtische, die Placirung des Lehrers den Schülern gegenüber fehlte. Und der Unterricht? Für Volksschullehrer giebt es ein Krebsbüchlein von Salzmann, das jetzt ziemlich verschollen ist, da man es auch in Beziehung auf die Lehrerbildung mit der orthographischen Regel hält, nur Richtiges vorzuführen. Für Tbst-Lehrer würde der Herr College ein solches Krebsbüchlein, wenn es ihnen sonst Bedürfniss wäre, vollkommen repräsentiren und ersetzen. Unter solch einem Subjekte zu stehen, ist wahrhaftig eine schwere Aufgabe und ich begreife darum, weshalb es keiner seiner Mitlehrer lange bei ihm aushält.

[2]) Das ausser Deutchsland mehrfach eingeschlagene Verfahren, die für den Dienst in Tbst.-Anstalten Designirten auf 4—6 Monate, auf 1 Jahr in eine geeignete Tbst.-Anstalt zu gründlicher Information zu schicken, sie aber dann noch zu einem flüchtigen Besuche anderer Institute zu veranlassen, ist jetzt in Deutschland ziemlich ausser Gebrauch gekommen. Man muss es doch nicht mehr für nöthig erachten.

In einzelnen Fällen haben allerdings die erwähnten Berufungen nicht in dem Mangel an Verständniss für die nöthigen Anforderungen sondern in dem Umstande ihren Grund, dass es wirklich an disponibeln wohlvorbereiteten Tbst.-Lehrern fehlt. Trotz aller Bemühungen gelingt es nur ausnahmsweise, für die gebotene Stellung einen sofort geeigneten Lehrer zu finden.[1]) Allein der den Anstalten daraus erwachsende Nachtheil wird dadurch nicht geringer und dass es an den nöthigen Massnahmen gebricht, diesem Uebelstande abzuhelfen, ist nimmermehr die Schuld der Tbst.-Anstalten und ihrer Lehrer.

Durch die in einigen deutschen Ländern bestehende Verbindung von Tbst.-Anstalten mit Schullehrer-Seminarien wird zwar eine Menge von Lehrern mehr oder weniger in den Tbst.-Unterricht eingeführt: diese Lehrer sind aber zum Dienste in Volksschulen bestimmt und verpflichtet und treten auch aus mehrfachen Gründen lieber in diesen Dienst ein. Selbst die Institute, durch welche sie ihre Vorbildung empfangen haben, kommen bei eintretendem Lehrerbedürfniss nicht selten in Verlegenheit und können nur selten diejenigen jungen Leute gewinnen, die ihnen als die geeignetsten erschienen sind. Für ausländische und für Privatanstalten sind sie aber nur ausnahmsweise zu haben, noch dazu, da die Anerbietungen in der Regel nichts weniger als lockend sind.

Am häufigsten bieten diejenigen Anstalten eine den nothwendigen Anforderungen entsprechende Aushülfe in dieser Lehrernoth, in welchen neben den „ordentlichen" Lehrern noch Hülfslehrer auf 1 oder mehrere Jahre arbeiten, um dann in Volksschulen einzutreten. Werden diese Hülfslehrer sonst in rechter Weise beschäftigt und angeleitet, so gewinnen sie eine so ausreichende Vorbildung für den Dienst in Tbst.-Anstalten, wie sie natürlich während des Seminar-Cursus nicht möglich ist. Es ist aber natürlich, dass sich dergleichen Lehrer nur dann zur Annahme an sie gerichteter Offerten bereit zeigen, wenn die bestehenden Anstaltsverhältnisse nicht zu kläglich, das Einkommen

[1]) Zahlreichen an mich gerichteten Gesuchen um Nachweis geeigneter Lehrer habe ich nicht entsprechen können.

nicht zu gering, die Aussichten für die Zukunft nicht zu precär sind[1])

Dieser in neuerer Zeit besonders hervortretende Lehrermangel hat bereits mehrere Institute veranlasst, besonders befähigte Schüler derselben als Lehrer festzuhalten. Was früher nur ausnahmsweise und zwar aus ganz andern Motiven vorkam, ist in einzeln Anstalten zur Regel geworden und in bedenklichem Masse zur Anwendung gelangt. So waren am Institute zu Leipzig vor einiger Zeit 4 tbst. Lehrer thätig. Dass dergleichen Lehrer für einzelne nebensächliche Zwecke recht nützliche Dienste leisten können, wird Niemand leugnen. Wer aber den wesentlichsten Zweck fest im Auge behält, welchen die deutschen Institute verfolgen und überhaupt von dem Lehrer mehr als eine handwerksmässige Zurichtung für seinen Beruf verlangt: „kann sich mit der Anstellung von tbst. Lehrern als eigentliche Classenlehrer nimmermehr einverstanden erklären, wird sie immer als einen Uebeltsand betrachten, noch dazu, wenn sie in der erwähnten Ausdehnung auftritt. Wo die Noth zu solchen Auskunftsmitteln drängt, da werden sich auch die Folgen desselben bald in den Leistungen der Schüler bemerkbar machen. Wenn ein Tbst. schon zur Betreibung der Uhrmacherei ungeeignet ist, weil dazu gehört, dass er den Gang der Uhr mit dem Ohre beobachten könne; so wird er jedenfalls noch weniger als Lehrer und Pfleger der Lautsprache an seinem Orte sein.

Man kann es vielleicht gleichfalls als eine Folge des immer fühlbarer werdenden Lehrermangels ansehen, dass seit einiger Zeit öfter die Frage aufgeworfen und von mehr als einer Seite ventilirt worden ist, ob nicht auch in Deutschland weibliche Personen zum Unterricht der Tbst. zu verwenden sein dürften? In Frankreich, Belgien und überhaupt da, wo die Trennung der Geschlechter auch in den Tbst.-Anstalten festgehalten und die sogenannte französisiche Methode angewandt wird, liegt der Unterricht der weiblichen Zöglinge mit Ausnahme des Religions-

[1]) Aus der Weissenfelser Tbst.-Anstalt allein sind seit dem Jahre 1850 sechs Hülfslehrer, grösstentheils in fremdländische Tbst.-Anstalten eingetreten, wo sie mit grosser Anerkennung und zum Theil als Vorsteher derselben arbeiten.

Unterrichts schon seit langer Zeit in weiblichen Händen. In Deutschland hat jene unnöthige Trennung bisher noch keinen Eingang gefunden. Sowohl die Rücksicht hierauf, wie auf die eigenthümlichen Forderungen der „deutschen Methode“ an die Lehrer, muss jedenfalls bei Beantwortung obiger Frage mit erwogen werden. Es ist wohl niemals in Zweifel gezogen worden, dass in geschlossenen Anstalten weibliche Personen bei der Erziehung, namentlich der weiblichen Zöglinge unerlässlich sind und dass sie auch ausser dem Unterrichte in den weiblichen Handarbeiten im eigentlichen Schulunterrichte, wie z. B. die früher in der Anstalt zu Frankfurt thätige Frau Doctor Schwarz, ganz erspriessliche Dienste leisten können. Es handelt sich aber bei der obigen Frage nicht bloss um solche Hülfeleistungen, sondern um die Uebernahme der vollen Lehrerthätigkeit, nicht um Ausnahmen, sondern um die Regel.

In Beziehung hierauf muss ich die in dem auch von mir unterzeichneten Gutachten vom 20. October 1857 [1]) abgegebene Erklärung aufrecht erhalten. Wenn der Stadtpfarrer Wagner in Gmünd mit specieller Hinweisung auf dieses Gutachten eine andere und zwar entgegengesetzte Ansicht ausspricht [2]) und dieselbe dahin formulirt: „Die Behauptung erscheint ungereimt, dass sich weibliche Personen überhaupt und in ihrer Gesammtheit zur Ausübung des Tbst.-Unterricht nicht eignen sollen,“ — so hat dies wohl vornehmlich darin seinen Grund, dass ihm seine Stellung zur Sache keine Veranlassung geboten hat, den Dienst des Tbst.-Lehrers in seiner ganzen Ausdehnung und nach allen Seiten hin durch die Praxis kennen zu lernen und längere Zeit auszuüben. Ich glaube nicht, dass irgend ein praktischer Tbst.-Lehrer die durch Wagner versuchte Begründung seiner Behauptung als richtig anerkennen wird. Sie verräth im Einzelnen zu sehr den blossen Theoretiker, der nach allgemeinen Ansichten urtheilt. Es ist hier nicht der Ort, auf den Gegenstand tiefer einzugehen und die Wagner'sche Auffassung in ihren Einzelheiten zu beleuchten. Ich verweise auf die Entgegnung des Seminar-Directors Eisenlohr,

[1]) Organ, 1858. Nr. 2. S. 20 und f.

[2]) Organ, 1864. Nr. 1.

die er als Vorsteher der Tbst.-Anstalt zu Nürtingen durch dass „Organ" 1864. Nr. 12. S. 188 und f. veröffentlicht hat und die nach meiner Meinung durch die Erwiedrung von Wagner, „Organ" 1865, Nr. 3. S. 41 durchaus nicht entkräftet ist. Nur das Eine sei von mir bemerkt, das nach Wagners Motivirung das weibliche Geschlecht auch zum Militärdienste tauglich und heranzuziehen sein würde, da nicht nur in den Befreiungskriegen, sondern auch zu andern Zeiten einzelne weibliche Personen ganz tapfer mit gekämpft haben.

Zu dem oben erwähnten Lehrermangel kommt noch ein anderer, höchst nachtheilig wirkender Uebelstand, nämlich:

k) in sehr vielen Anstalten wechseln die Lehrer zu häufig.

Ich erwähne hier zuvörderst eine Einrichtung, deren Rössler im „Organ" 1863 Nr. 7. S. 98 gedenkt. Er berichtet daselbst: „Um die Ausbildung der jüngeren Lehrer zu fördern, den Lehrercollegien durch Zuführung anderer Elemente von Zeit zu Zeit immer neue Anregung zu geben, vor Abschluss in der Methode zu bewahren, die Ansichten in bildendem Fluss zu erhalten und zu einer immer grösseren Vervollkommnung, möglichsten Ausgleichung und Uebereinstimmung des Unterrichtsverfahrens zu führen, wurde höheren Orts angeregt[1]) und von der Behörde beschlossen, dass von Zeit zu Zeit eine Versetzung der Lehrer, namentlich der jüngeren, von einer Anstalt an die andere erfolgen solle."

Während man anderwärts den öfteren Lehrerweschsel dem Gesammtinteresse der Anstalten für höchst nachtheilig erachtet und ihn darum möglichst zu vermeiden, wenigstens zu beschränken sucht: befördert man ihn in Hannover bona fide. Ob die gute Absicht, in der dies geschieht, erreicht wird?

Angenommen, es wäre dies der Fall: wie verträgt sich diese Einrichtung mit den Interessen der Schüler, mit dem Zwecke der Anstalten? In Beziehung hierauf berichtet Rössler S. 99: „Durch diese Versetzung mehrerer Lehrer von einer Anstalt an die andere ist der Wechsel des Personals an den

[1]) Von wem mag denn wohl diese Anregung ausgegangeu sein? doch wohl von keinem Fachmann?

3 Königlichen Anstalten in den letzten Jahren ein sehr starker gewesen, was nicht ohne erhebliche Störung für die stetige und sichere Ausbildung ihrer Schüler geblieben ist; — unter diesen Verhätnissen konnte das Bildungsziel in der festgesetzten Schulzeit von 6 Jahren nicht erreicht werden.“ Jeder Sachverständige wird dies natürlich und unvermeidlich finden. Ist damit nicht die Massnahme nach dieser Seite hin vollständig gerichtet und verurtheilt?

Was aber die Erreichung der angeführten Zwecke betrifft, möchte ich weiter fragen:

Kann es der Ausbildung angehender Tbst.-Lehrer erspriesslich sein, sie nachdem sie kaum angefangen haben, einen Einblick in das Unterrichtsgetriebe einer Anstalt zu gewinnen und sich in dasselbe einzuarbeiten, einer zweiten und dann nach Verlauf eines Jahres wieder nach einer dritten zu versetzen?

Steht nicht vielmehr in Folge des öftern Wechsels eine völlige Verwirrung in den Köpfen der Neulinge zu fürchten?

Von wem wird in einer wohlorganisirten Anstalt die Unterrichts-Methode bestimmt? von dem Vorsteher resp. von dem feststehenden Lehrercollegio oder von Leuten, die zu ihrer Ausbildung jenen zugewiesen werden?

Liegt es nicht ebenso in den unerlässlichen Ansprüchen der Anstalten wie in der Bildungsaufgabe der angehenden Lehrer, dass diese ihre Thätigkeit streng im Anschlusse an den festgesetzten Lehrplan und nach den Anweisungen des Anstalts-Vorstehers ausüben?

Welche Anregung können die Lehrercollegien durch den Eintritt solcher Elemente gewinnen, wie die Anfänger im Fache sind?

Sind diese im Stande die Versteifung in der Methode zu verhüten?

Wie sollen sie die Ansichten in bildendem Flusse erhalten können, da sie dieselben erst gewinnen sollen?

Was können sie aus demselben Grunde sur Vervollkommnung, möglichsten Ausgleichung und Uebereinstimmung des Unterrichtsverfahrens beitragen?

Müssten nicht die betreffenden Lehrer wenigstens erst gründlich in einer Anstalt ausgebildet worden und zu einer

gewissen Selbstständigkeit gelangt sein, wenn die beabsichtigten Zwecke auch nur einigermassen errreicht werden sollen?

Ist es für die Tbst.-Bildungssache überhaupt, ist es im Besondern in Hannover wünschenswerth, eine Uniformität im Unterrichtsverfahren der verschiedenen Anstalten herbeizuführen?

Sollten sich die erwähnten Zwecke, so weit sie berechtigt sind, nicht auf weniger bedenkliche und doch zugleich erspriesslichere Weise, nämlich durch die von Rössler vorgeschlagenen Mittel: regelmässige Abhaltung von Tbst.-Lehrerconferenzen, verbunden mit dem Besuch des Unterrichts in der Anstalt, in welcher die Zusammenkunft stattfindet, und gemeinsame Bearbeitung von Schulbüchern und andern Hülfsmitteln erreichen lassen?

Ich muss nach alle dem die getroffene Einrichtung einerseits als im Widerspruche mit dem Interesse des Dienstes, andererseits als auf Illusionen beruhend bezeichnen und davon abrathen.

Am häufigsten findet der Lehrerwechsel in denjenigen Anstalten statt, welche aus pecuniären oder sonstigen Gründen die Einrichtung getroffen haben, Schulamtscandidaten als „Hülfslehrer" auf 1—3 Jahr (natürlich mit höchst spärlichem Einkommen) in Dienst zu nehmen, nach Verlauf dieser Zeit aber je nach den Umständen entweder in die Stellen von „ordentlichen" Lehrern zu befördern, oder für den gewöhnlichen Schuldienst wieder zu entlassen. Würden diese Hülfslehrer wirklich nur als Gehülfen der ordentlichen Lehrer verwendet, unter deren specieller Anweisung und Leitung sie ihre Thätigkeit auszuüben hätten, so könnte man sich dieser Einrichtung im Interresse der Anstalten nur freuen: sie hätte jedenfalls das Gute, dass die Institute immer auch mit jungen Lehrern ausgestattet blieben und also der Fall nicht eintreten könnte, dass wie vor Kurzem noch in — die Lehrer sämmtlich Ruinen gleichen, die zu alt und steif geworden, als dass sie mit den Kindern noch Kinder zu sein vermöchten; sie würde ferner ein ganz geeignetes Mittel zu gründlicher Heranbildung von Tbst.-Lehrern sein, zugleich aber nicht nur die Vertretung in Nothfällen möglich machen, sondern überhaupt die Erreichung der Anstalts-Zwecke nach verschiedenen Seiten hin wesentlich fördern. Bei der faktischen

Verwendung jener Hülfslehrer hingegen sind sie ein Kreuz für die technischen Leiter der Anstalten und für diese selbst. Obgleich nur „Hülfslehrer," bürdet man ihnen alle Funktionen „ordentlicher Lehrer," also auch die sofortige Unterweisung von 1, 2, 3 Abtheilungen auf, und doch stehen sie bei der oft völligen Neuheit des Dienstes vor ihrer Aufgabe wie vor einer Abtheilung von Kafferkindern. Wer diese Einrichtung näher kennen gelernt hat, kann nur mit dem grössten Bedauern auf die betreffenden Anstalts-Vorsteher, Anstalten und Schulamtscandidaten hinsehen. Schöne Aufgabe für den Vorsteher, alle Jahre neben der Versorgung der eigenen Abtheilung und Ueberwachung des ganzen Unterrichtsbetriebes auch noch den oder die Hülfslehrer anweisen, unterstützen, leiten zu müssen! Ist er gewissenhaft, so wird er durch diese übermässige Beanspruchung vor der Zeit aufgerieben, ohne verhüten zu können, dass das Gedeihen der Anstalt leidet, wie das Befinden eines Menschen leiden würde, dem man regelmässig alle Jahre ohne Noth eine Portion Blut durch Aderlass entzöge. [1]) Ist der Gemisshandelte von Natur schwächlich und gebrechlich, und das sind die Tbst.-Anstalten in ihren Zöglingen und Verhältnissen, so wirkt die öftere Schädigung um so nachtheiliger. — Beklagenswerthes Loos der armen Kinder, welche solchen Lehrlingen im Fache überwiesen sind! Ohne Zweifel ist bei dem Tbst.-Lehrer mehr als bei andern Lehrern tiefer gehende erziehliche Einwirkung und im Unterrichte eine sichere Weiterführung seiner Schüler erst dann möglich, wenn er sich in dieselben eingelebt, wenn er bis ins Einzelne kennen gelernt, was sie bereits haben, was sie noch entbehren; wenn er ihre Aus-

[1]) In der Weissenfelser Tbst.-Anstalt, die am 4. Sept. 1829 ins Leben trat und bis 1837 auf 2 Lehrer beschränkt war, seit dem aber mit 3 Lehrern ausgestattet ist, sind bis jetzt (1865) 35 verschiedene Lehrer thätig gewesen, von denen ausser mir nur 2 über 3 Jahre im Dienste derselben gestanden haben. Das verräth doch wohl einen häufigen Lehrerwechsel und trägt zur Entschuldigung spärlicher Leistungen der Anstalt nicht unerheblich bei; das macht aber auch zugleich, soll die Anstalt nicht ganz verkümmern, seitens ihres dauernden Trägers eine Arbeitskraft nöthig, die höchstens im kräftigen Mannesalter vorausgesetzt werden darf.

drucksweise versteht und anzuwenden weiss. Vorher lehrt er wohl, aber die Schüler lernen Nichts; spricht er wohl zum Auge, aber nicht zum Kopfe, noch weniger zum Herzen derselben. Seine Thätigkeit gleicht der des Webers, welcher das leere Schiffchen zwischen den Fäden hin und her bewegt und folglich Nichts zu Stande bringt. Den Schülern geht es wie einer Anzahl nebeneinander gestellter Flaschen mit engen Hälsen: Man giesst ganze Eimer voll Wasser über sie aus, sie bleiben aber doch leer: oder wie Kinder, denen der Brotkorb zu hoch gehängt ist, so dass sie das Brot wohl sehen, aber nichts davon in den Magen bekommen. Wenn man am Ende einer Lehrstunde nach dem Resultate derselben forscht, so findet man nicht selten, dass es Nichts ist. Beobachtet man aber das Verhalten der Lehrer während der Unterrichtsstunden, so sieht man, dass sich fast jeder dieser Neulinge, je nach seinem Naturell mehr oder weniger zur Anwendung von Zuchtmitteln für vermeintliche Vergehungen veranlasst glaubt, wodurch er die Kinder von sich abstösst und mit Widerwillen gegen sich, „den ungerechten Lehrer," erfüllt, weil er den Schülern zur Last legt, was er in sich, in seiner Verstimmung, seiner Unfähigkeit etc. suchen sollte. Kaum hat er das Vertrauen und die Anhänglichkeit seiner Schüler gewonnen, so dass er der Anstalt nützlich werden kann: so scheidet er und nicht allein das zeitraubende Einführungsgeschäft des Anstaltsleiters, sondern auch die Qual der Kinder fängt wieder von vorn an.

Beklagenswerthe Stellung der gepressten Hülfslehrer!

a) während ihres Dienstes in den Tbst.-Anstalten. Wer tappt gern im Finstern? Wer beklagt nicht, wenn ihm die Augen aufgehen, immer den Schaden, welchen er im Finstern angerichtet?

b) bei der Entlassung aus dem Dienste. Von einer besondern Berücksichtigung beim Rücktritt in die Volksschule ist keine Rede. Der arme Mensch muss froh sein, wenn ihm sein Dienst in der Tbst.-Anstalt nicht schadet, indem man voraussetzt, dass er für den gewöhnlichen Schuldienst an Tüchtigkeit verloren: er kann sich Glück wünschen, wenn man zugesteht, dass ein lebenskräftiger Mensch bald wieder schnell gehen lernt, falls er auch einige Zeit als Begleiter der Schwachen gedient

hat; dass ein Kutscher sich in Kurzem wieder hineinfindet, schnell zu fahren, wenn er auch genöthigt gewesen ist, 2 Jahre lang Lastwagen weiter zu befördern. — Ist es nicht zu bedauern, wenn ein junger Mann den neuen Beruf lieb gewonnen hat, so dass er sich demselben für die Lebensdauer widmen möchte, ihn doch nach Verlauf der bestimmten Frist aufgeben muss, aus der angetretenen Carrière herausgerissen wird?

Im Allgemeinen ist allerdings Abneigung gegen den Tbst.-Lehrerberuf herrschend. Die Ursachen dieser Abneigung springen sofort in die Augen, wenn man sich die Natur der Tbst. und ihres Unterrichts, sowie die Stellung der Tbst.-Lehrer vergegenwärtigt. Jedem nüchternen und unbefangenen Beurtheiler ist es klar, dass unter den Lehrern kaum einer ist, an den in Beziehung auf Selbstverleugnung, Selbstaufopferung, Geduld und Entsagung grössere Anforderungen gemacht werden, als an den echten Tbst.-Lehrer. Unter seinen Zöglingen muss er auf dieselben Lebensgenüsse verzichten, welche diesen versagt sind: auf seine Sprache, auf Musik, auf die Lehrstoffe und ihre freie Behandlung, in denen sich zu bewegen dem sinnigen Lehrer Freude und Förderung seiner Bildung wird; muss er sich tief hinabstimmen, um mühsam die Gebrechlichen zu sich heraufzuziehen und Vater und Mutter zu ersetzen, zu ergänzen, da diese nicht vermocht, was ihnen an ihren hörenden Kindern leicht gelingt.

Was könnte denn wohl für diesen Beruf gewinnen, oder darin festhalten?

Das Einkommen?

Dasselbe ist meist kläglich und doch in den Augen derer nicht selten noch splendit, welche nach der Zahl der Schüler und nach den absoluten Erfolgen der Thätigkeit das Verdienst und seinen Lohn bemessen haben wollen.

Selbst wenn man von den Hülfslehrerstellen gänzlich absieht, die ja doch grösstentheils nur von Anfängern besetzt sind, lässt sich nicht leugnen: die allermeisten Tbst.-Lehrer sind so situirt, dass sie neben ihrer erschöpfenden Thätigkeit an den Tbst. noch andere lohnende Beschäftigungen aufsuchen und betreiben müssen, um so viel zu verdienen, wie sie bei den be-

scheidensten Ansprüchen für sich und die Ihrigen zum täglichen Brote brauchen. Dabei verzehrt sich nicht allein die Freudigkeit, sondern auch die Kraft sehr bald in beklagenswerthem Masse und zwar zumeist für die eigentlichen Amtsgeschäfte.

Die Aussicht auf Beförderung?

Seit dem Jahre 1853 besitzt Preussen einen „General-Inspector des Tbst.-Wesens mit dem Range eines Rathes dritter Classe" und einem dieser Stellung entsprechenden Einkommen. Die andern deutchen Staaten warten noch auf diese Auszeichnung. Die Zahl der Directorenstellen ist äusserst gering. Die allermeisten technischen Leiter der Tbst.-Anstalten sind Seminardirectoren, Pfarrherren, vielköpfigen Comitée's etc. untergeordnet und erfahren also die Annehmlichkeiten dieser Unterordnung bis zu ihrer Amtsniederlegung, Annehmlichkeiten, die hie und da in einer fortwährenden Vertheidigung gegen die theoretische Weisheit oder Willkühr bestehen. Das Loos der untergeordneten Lehrer ist ebenfalls allermeist: mit dem ursprünglich gewährten unauskömmlichen Gehalte bis an ihr seliges Ende zu bleiben, was sie sind, natürlich vorausgesezt, dass sie sich gut aufführen. Nun lässt sich zwar nicht leugnen, dass die betreffenden Herren auf anderen Lehrerbahnen kaum eine glänzendere Carrière gemacht haben würden; allein wenn die Aussichten im Dienste der Tbst.-Anstalten nicht günstiger sind, worin liegt denn dann das dazu Verlockende?

Die Annehmlichkeiten, die Lieblichkeit der Berufsthätigkeit?

Sie dürften es am wenigsten sein, die für den Tbst.-Unterricht gewinnen können. Der Geschmack ist allerdings verschieden; dass aber der Verkehr mit hörenden Kindern mehr Anregendes, Belebendes, Erquickendes, Erhebendes bietet, als der schwerfällige Tbst.-Unterricht, wird doch wohl Niemand leugnen. Wer kennt nicht die Aversion, welcher man überall gegen die Thätigkeit des Tbst.-Lehrers begegnet? das unheimliche Gefühl, um nicht zu sagen das Grauen, welches sich der meisten von denen bemächtigt die zum ersten Male eine Tbst.-Anstalt besuchen? die Vorsicht, mit welcher man Frauen in

gesegneten Umständen davon fern zu halten sucht? Nur wer selbst tbst., oder ganz vertaubstummt ist,[1]) oder endlich wie die Pfarrfrau in Andersens's „Sein oder nicht sein“ für „einen bösen Knaben“, eine Liebhaberei für ganz Absonderliches hat: kann die Beschwerlichkeit und Unbequemlichkeit des Tbst.-Lehrerberufs übersehen, unterschätzen. Nach der verbreitetsten Ansicht führt derselbe durch eine Wüste, in welcher das frische Grün und die Blumenpracht fehlt; in welcher nur hie und da ein dürftiges Pflänzchen aufspriesst, statt des erheiternden Gesanges der Vögel sich höchstens der klägliche Laut von Unken, das Gequake von Fröschen, das Heulen und Gekreisch geängsteter Thiere vernehmen lässt; in welcher dem Felsen wohl Thränen, aber kein erquickender Wasserstrom mit dem Stabe zu entlocken sind; sich dem Auge und Herzen nach dem anhaltenden Regen kein Regenbogen bietet. Selbst gleichsam an Händen und Füssen gefesselt, muss sich der Lehrer mit seinen so gefesselten Schülern langsam und mühsam durch diese Wüste hindurchschleppen und wenn er mit einer Gruppe bis an die Grenze derselben gelangt ist, denselben Weg in gleicher Weise abermals und zum so und so vielsten Male wieder zurücklegen, bis er endlich nicht mehr kann.

Wo ist hier auch nur eine Spur von Poesie zu finden? Ist es nicht leicht erklärlich, wenn solche Lehrer sehr bald erlahmen, starr und steif werden?

Um das Kolorit des Tbst.-Lehrerberufs recht gründlich kennen zu lernen, braucht man sich nur einmal an einer religiösen, patriotischen, oder sonstigen Feier, wie sie die Volksschule namentlich in neuerer Zeit ihren Schülern jährlich veranstaltet und wobei Gesang und Ansprache, Gebet und historischer Vortrag, die Stimme eines Einzelnen mit dem Chor wechselt, zu betheiligen und darnach sich zur Theilnahme an derselben Feier in die Tbst.-Anstalten zu begeben. Gewinnt man da nicht den Eindruck, als sollte man die brillante Illu-

[1]) Das dürfte bei Czech der Fall gewesen sein, da er in einer Gesellschaft die Aeusserung thun konnte: „Wenn ich Familienvater wäre, so könnte ich mir von Gott keine grössere Gnade erbitten, als tbst. Kinder.“

mination des vorigen Abends am andern Morgen noch einmal betrachten? als träte man aus dem hell erleuchteten Ballsaale in ein Lazareth, wo statt des schäumenden Champagner's Kamillenthee gereicht wird? aus der frischen, mit Wohlgerüchen erfüllten Gartenluft in ein dumpfes Krankenzimmer? als bekäme man statt des lieblichen Märchenbuches das ABC-Buch zur Lecktüre?[1]) Wie ein armer Mann, der an des Reichen Tische gespeist, dann aber wieder auf sein Stück trockenen Schwarzbrotes angewiesen ist; wie ein Bewohner des hohen Nordens, der aus dem reichen und anmuthigen Süden in seine kalte, eintönige Heimath, in die ihn der Beruf geschleudert, zurückkehrt, um dort auf's Neue mit der Ungunst der Natur zu kämpfen: begebe ich mich nach solcher Festfeier in meinen bescheidenen Wirkungskreis, das Herz voll Sehnsucht nach der Poesie, in die Prosa meiner Thätigkeit zurück.

In der Anerkennung? in der Ehre?

Sie besteht meistens darin, von den Vorgesetzten, wie ein Ackergut angesehen und behandelt, von der Welt aber entweder wie die Tbst. bemitleidet und betrauert, oder als unnützes Möbel betrachtet zu werden, als ein Möbel, das seine Entstehung und Erhaltung einer philantropischen Schrulle verdankt, die gegenwärtig zur fixen Idee geworden ist; oder als eine eigenthümliche Art Lumpensammler, der das Material noch sorgsam sammelt und zu verwerthen sucht, was von andern Leuten gering geachtet wird, vielleicht sogar als Charlatan à la Mesmer zu gelten.

[1]) Wenn doch alle Vorgesetzte der Tbst.-Lehrer dies auch berücksichtigen und zugleich beherzigen wollten, was Wilde in seinen „praktischen Bemerkungen über Ohrenheilkunde" S. 502 von dem Berufe des Tbst.-Lehrers sagt! Es heisst dort: „Mir schien es immer, dass der geduldige Lehrer der Tbst. eine Belohnung verdiene, die nichts auf Erden ihm gewähren könne. Und der Energie, der Ausdauer und Menschenfreundlichkeit der braven Männer, welche von Zeit zu Zeit in verschiedenen Ländern die herkulische Arbeit unternehmen, das Auge hören und die Hand sprechen zu lehren, kommt nur die Beredsamkeit derjenigen gleich, welche die Ansprüche vertheidigen, die der Tbst. an Alle hat, denen der Schöpfer den Segen der Sprache und des Gehörs verliehen.

Was Shakspeare dem Bellarius in „Cymbeline" in den Mund legt: „Der Dienst ist Dienst, nicht, weil man ihn gethan, nur wenn er so erkannt," — dürfte sich doch auch heute noch bei Vielen von denen geltend machen und seine Wirkung ausüben, die am Scheidewege, nicht wie der Esel zwischen zwei Wiesen, sondern zwischen einer Wiese und einer Wüste stehen.

Es giebt zwar Leute, welche glänzendes Elend einer bescheidenen glücklichen Stellung vorziehen; allein das Glänzende in der Stellung des Tbst.-Lehrers sucht man vergebens. In manchen Fällen ist es die Eitelkeit, etwas anderes als ein gewöhnlicher Volksschullehrer zu sein, die dem Tbst.-Lehrerberufe zuführt. Gross ist die Zahl derselben freilich nicht; wäre sie aber auch grösser, so würde dadurch nicht viel gewonnen sein, denn mit der Eitelkeit verbinden sich meistens gar zu bald höhere Ansprüche und Unzufriedenheit, wenn sich das geträumte Glück als ein nicht einmal glänzendes Elend erweist.

Von grosser Wichtigkeit sind unsere Dienste nicht, Ergötzliches können wir nicht leisten, das ist uns durch die Natur der Zöglinge und durch die Verhältnisse, unter denen wir arbeiten müssen, unmöglich gemacht. Allein selbst das, was wir wirklich Anerkennenswerthes zu Stande bringen, wird nicht selten unterschätzt, weil man es eben nur an sich betrachtet, weil man die Schwierigkeiten nicht berücksichtigt, die uns entgegenstehen, weil man aus früherer Zeit verwöhnt, das Absonderliche nicht findet, was man erwartet.[1])

So lange der Tbst.-Lehrer nach oben schaut, wird er allerdings stets demüthig bittend an seine Brust zu schlagen haben; blickt er aber auf seine Mitmenschen und sagt er sich, dass die unglücklichen Kinder, deren Dienst er sich gewidmet, nicht die eigenen, sondern Kinder des Staates sind, wird er sich des Miss-

[1]) Wie oft habe ich darüber klagen hören, dass auch die Vorgesetzten den Shakspeare'schen Ausspruch ignoriren und es unterlassen, hin und wieder, sei es nach einer Prüfung, einer Revision, nach Empfangnahme einer schriftlichen Arbeit etc. event. ein Wort der Ermunterung, der Anerkennung, der Theilnahme auszusprechen und so die Freudigkeit zu fortgesetztem Streben zu erhalten resp. zu steigern. Besteht doch darin meist der äussere Lohn für die Mühseligkeit des Tbst.-Lehrerberufs.

muthes nicht immer erwehren können, dass er menschlicher Anerkennung und Auszeichnung unwürdig erachtet wird. [1])

Doch halt! Ich komme hier auf ein Gebiet, auf dem Einem leicht der leitende Faden verloren gehen kann, nämlich auf den Weg der Betrachtungen, mit denen man nur die Zeit verliert, sich mitunter in Kopf und Herzen wüste macht und — doch nichts ausrichtet. Könnte man nur alle die Gedanken, welche man besser unterdrückt, um sich die Stimmung nicht zu verderben, wie unangenehme Briefe dem Feuer übergeben und sie auf diese Weise ein für allemal los werden!

Wen kann es nach alledem befremden, dass sich namentlich besonders begabte, desgleichen musikalisch gebildete Lehrer nur nach grossem inneren Kampfe zum Dienste in Tbst.-Anstalten verstehen? dass sie sich nicht selten schon nach kurzer Zeit demselben wieder zu entziehen und andere Stellen zu gewinnen suchen, die ihnen nicht nur ein höheres Einkommen, sondern auch mehr geistige und gemüthliche Anregung bieten, in denen sie mehr und glänzendere Früchte ihrer Bemühungen sehen und zugleich der geistigen und sprachlichen Fesseln entbunden sind, wodurch ihnen die Thätigkeit so sehr erschwert und verleidet wird: nämlich in Volksschulen oder höhern Bildungsanstalten?

Es ist wahr, der Beruf des Tbst.-Lehrers hat auch seine Reize wie die verschrieene Mark Brandenburg. Während aber in andern Lehrerverhältnissen das Angenehme, Anziehende von selbst in die Augen springt, muss man es im Tbst.-Unterricht erst mühsam suchen, kann man froh sein, wenn man's nur findet. Da ist es, aber man muss es zu finden wissen. Die Reize des Tbst.-Lehrersberufs werden Einem erst mit den Jahren erkennbar, freilich gehört auch dann noch der Blick eines Fontana dazu, um sie aufzufinden und so zu schildern, dass die Lust entsteht, sie kennen zu lernen. Die Lehrer, welche sich das Gefühl erhalten haben, dass der Mensch nicht von Brot allein lebt, sehnen sich allermeist, wie die Schweizer in die Schweiz, nach dem Terrain zurück, von dem sie wissen, dass dort alles, was zur Geistesnahrung und Nothdurft gehört, auch ohne grosse

[2]) Besonders ist dies in Preussen der Fall, wo man doch sonst mit dergleichen nicht sparsam umgeht.

Mühe in reichem Masse wächst und gedeiht, während sie wohl wissen, dass der Tbst.-Lehrer dem ihm überwiesenen Boden nur mit vieler Mühe einen spärlichen Fruchtertrag abgewinnt und auch auf Reichthum, weder an Geld, noch an Ehre, noch an Lebensgenuss zu hoffen hat.

Erst wenn sich der Tbst.-Lehrer dessen recht bewusst wird, dass ihn sein Herr und Gott in eine stille Wüste mit dem Auftrage gestellt hat, hier unter viel Mühe und Anstrengung in Hoffnung und Geduld seinen Saamen zu streuen und auch mit spärlicher Ernte zufrieden zu sein, dass er dem Moses gleich mit seinem Amtsstabe den todten Felsen im Glauben und Vertrauen auf die göttliche Macht berühren soll, um für Schmachtende eine Quelle des Trostes und der Erquickung zu eröffnen; erst wenn sein Herz allmählig wärmer und wärmer für die ihm Befohlenen schlägt und er seinen Beruf in seinem ganzen Umfange auffassen lernt; wenn er sieht, das seine Mühe und Arbeit, seine Liebe und Fürsorge nicht umsonst ist, dass wenigstens eine spärliche Frucht daraus hervorgeht, von der sich die Armen nothdürftig nähren; wenn er sich sagt, dass mit dem Aufgeben seines Berufes die Noth dieser Armen nicht gelindert wird: — erst dann wird es ihm allmählig leichter werden, dem zu entsagen, was er in seinem Berufe nicht finden kann, erst dann wird er sich zufrieden sagen: Der Herr hat dir nur ein Pfund anvertraut; vergrabe dasselbe nicht wie jener faule Knecht, sondern wuchere damit, auf dass es dir gelinge, dem Herrn einst noch ein zweites Pfund als Zins darreichen zu können und seinen anerkennenden Zuruf zu vernehmen.

Nur die von Christo gezeichnete Samariterliebe vermag es, sich solchem Dienste dauernd und mit völliger Selbstverleugnung und Hingebung zu widmen. Dieselbe ist aber eine seltene Erscheinung. Dass sie jedoch auch zu Gunsten der Tbst. hin und wieder hervorgetreten ist und noch hervortritt, kann nicht geleugnet werden.

Es ist allgemein bekannt, wodurch der Abbé de l'Epée zu dem Entschlusse gelangte, sein Leben den Tbst. zu weihen; mit welcher Auforpferung seiner selbst er die ihm verliehenen irdischen Güter zum Besten seiner Adoptivkinder verwendete; wie unermüdet er auch über sein Vaterland hinaus für die des

Gehörs beraubten Unmündigen thätig war und ihnen eine dauernde Fürsorge zu erwirken strebte; wie er dabei Nichts für sich suchte und mit der grössten Uneigennützigkeit selbst glänzende Anerbietungen von sich wies, um sich seinem Berufe zu erhalten. Es ist bekannt, wie er dadurch nicht allein zu einem „Apostel der Tbst." (nach der überschwänglichen Ausdrucksweise der Pariser Tbst. sogar zum „Messias" derselben), sondern auch zu einem hellaufleuchtenden Vorbilde der Tbst.-Lehrer geworden ist.

Auch von Heinike, Vater Roller[1]), Papa Ortgies[2]), von einer nicht geringen Anzahl geistlicher Herren der katholischen Kirche[3]) und gewiss noch von manchem Andern darf man behaupten, dass lediglich innige Theilnahme an dem unglücklichen Loose der Tbst. das wesentlichste Motiv geworden ist,[4]) sich dieser Unglücklichen anzunehmen, ihr Leben der Erziehung und dem Unterrichte derselben zu widmen und in diesem Liebeswerke auszuharren.

Die gleichgültig am Unglücklichen vorübergehenden „Priester" und „Leviten" und ebenso die nur für Bezahlung dienenden „Wirthe" sind aber zu allen Zeiten zahlreicher gewesen als die „barmherzigen Samariter."[5])

[1]) den 27. Februar 1857 als Director der Tbst.-Anstalt zu Friedberg gestorben.

[2]) am 7. Juni 1859 als Director der Tbst.-Anstalt zu Bremen gestorben.

[3]) Namentlicher Anführung bedarf es nicht. Sie würde dem bescheidenen Sinne der Herren widerstreben und sie unangenehm berühren. Nur des im Jahre 1864 von der Erde abgerufenen Aichinger, weiland Director des Instituts zu Linz und des Directors der Tbst.-Anstalt zu Prag, Frost, der uns am 21. Juni 1865 durch den Tod entrissen wurde, will ich namentlich gedenken.

[4]) Jch darf mich dessen nicht rühmen, bin im Gegentheil wider meinen Willen diesem Dienste zugeführt worden, und dass ich demselben treu geblieben, hat jedenfalls vielmehr in den Forderungen des A. Testaments, als im Geiste des Neuen seine Grund.

[5]) Mag das immerhin zu beklagen sein; wenn die Beamten nur in Treue ihrem überwiesenen Berufe obliegen, mit dem überkommenen Pfunde gewissenhaft wuchern, so dürfen sie ja wohl darauf hoffen, dass sie etwas ausrichten, und die gegebene Verheissung auch an ihnen erfüllt werde.

Steht es misslich um die Vorbildung zur Befähigung für den Beruf,

1) die Verhältnisse für die Fortbildung der Tbst.-Lehrer sind im Allgemeinen nicht minder ungünstig,

und doch ist diese um so dringenderes Bedürfniss, da jene gewöhnlich sehr viel zu wünschen übrig lässt.

Es fehlt leider nicht an Männern, welche, sobald sie die Vocation in der Tasche haben, mit langersehntem Behagen den innern, längst sorgfältig gepflegten Philister auswärtskehren und sich mit vornehm thuender, absprechenden Ueberhebung der Bequemlichkeit überlassen. In ihrer absonderlichen Lehrerthätigkeit, die kein grosses positives Wissen nöthig macht, finden einzelne Tbst.-Lehrer hinreichenden Grund, die Fortbildung für ihren speciellen Beruf zu unterlassen. Wenn diese Ansicht bei jüngeren Lehrern hervortritt, so dürfte dies noch verzeihlicher sein, da sie die Anforderungen ihres Berufes noch zu wenig kennen. Dass aber auch ältere Lehrer ihren Beruf so auffassen und sich nicht schämen, dies zu äussern, ist mir wenigstens unbegreiflich. Allerdings ist dass Mass und der Umfang des in den Tbst.-Anstalten zu behandelnden Lehrstoffes so gering, dass man ihn schon bei dem entlassenen Schüler der Volksschule voraussetzen kann, dagegen bietet das Unterrichtsverfahren so grosse Schwierigkeiten, dass wir fortwährend zu lernen haben. Der Tbst.-Lehrer steht in dieser Hinsicht im vollsten Gegensatze zu dem akademischen Lehrer. Während bei diesem das tiefste und umfassendste Wissen nothwendig und die ganz objective Behandlung des Lehrstoffes gerechtfertigt ist: reicht der Tbst.-Lehrer schon mit einem sehr beschränkten Masse positiven Wissens aus; sein Unterricht aber fordert das sorgfältigste Eingehen auf die Subjectivität der Schüler. Die Eigenthümlichkeit seiner Schüler und die dadurch bedingte Eigenthümlichkeit des Unterrichts macht Studien nöthig, welche der Lehrer hörender Kinder ohne Nachtheil für den Erfolg seiner Thätigkeit sehr wohl entbehren kann.

Ich appelire hier an diejenigen meiner Amtsgenossen, welche ihren Beruf mit Ernst erfasst haben und mit Energie nach allen Seiten hin verfolgen; an Collegen, die, hängen sie auch den

ersten Eifer nach und nach mehr an den Nagel, dennoch keine blossen Stundengeber oder Faulenzer sind. Von ihnen darf ich hoffen, dass sie auch den nachfolgend ausgesprochenen Ansichten ihre Zustimmung nicht versagen werden.

Es ist hin und wieder ausgesprochen worden: „Die Tbst. muss man an viele Bedürfnisse gewöhnen, um sie dadurch zu regem Fleisse und rüstigem Streben anzustacheln, der ihnen inwohnenden Trägheit, die sie so leicht zu Bettlern macht, entgegenzuarbeiten." So wenig ich mich mit diesem Grundsatze einverstanden erklären kann, weil ich seine Durchführung für höchst gefährlich und in ihren Erfolgen unsicher halte: — so sehr erachte ich seine Uebertragung auf die Tbst.-Lehrer für empfehlenswerth, wenn den materiellen Bedürfnissen geistige subtituirt werden.

Sollen die Tbst.-Lehrer nicht der nahe stehenden Gefahr erliegen, ihren Beruf als eine Bagatelle zu betrachten und zu betreiben, so muss man ihnen denselben in allen seinen näheren und ferneren Gebieten eröffnen, um so nicht allein das rechte Interesse sondern auch das Bedürfniss und das Streben nach Fortbildung für den speciellen Beruf in ihnen zu erzeugen und zu erhalten.

Der Stadtpfarrer Wagner scheint dies nicht für nöthig zu erachten und hält es auch wohl darum mit für zulässig weiblichen Personen den Unterricht nicht nur theilweise, sondern in seiner ganzen Ausdehnung zu überlassen. Ich muss ihm leider Recht geben, wenn er sagt:[1]) „Die Tbst.-Lehrer, welche wirklich jene Bedingungen in sich vereinigen (jenen höheren Anforderungen an die Berufsbildung entsprechen), werden in der alten wie in der neuen Welt zu zählen sein. Sollten sie sich auch bei einigen ausgezeichneten Männern vereinigt finden, so fehlen sie doch bei den meisten Praktikern." Ich halte dies für beklagenswerth und muss ihm auf Grund vielfacher Beobahtungen widersprechen, wenn er jenen Mangel in der Ordnung zu finden scheint und fortfährt: „ohne dass ihre Leistungen darunter leiden." — Nicht allein, dass die Praxis des Tbst.-Lehrers ihn zu physiologischen, medicinischen, zu Sprach- und Rechtsstudien

[1]) Organ. 1864. Nr. 1. S. 2.

nöthigt, wenn er den an ihn herantretenden Anforderungen entsprechen soll: — nur dadurch, dass er seinen Beruf nach allen Seiten erfasst, bewahrt er sich vor der Versteifung und dem Schlendrian, welche mit der handwerksmässigen Betreibung des Berufs verbunden sind. Selbst als blossen Classenlehrer betrachtet, muss man bewusstes Vorgehen von ihm fordern. Wer Jahr aus Jahr ein in dem niederen Gebiete des Tbst.-Unterricht dieselbe Sache auf dieselbe Weise treibt, der kann es wohl schliesslich zu einer mechanischen Fertigkeit in seiner Arbeit bringen, und wenn anders seine Kraft dieselbe, das zu behandelnde Material von gleicher Güte ist, — auch wohl mit einiger Sicherheit das Ziel erreichen. Dem Mechanismus aber fehlt Geist und Leben. Deshalb hat sich der Lehrer vor einem blossen mechanischen Verfahren mit aller Sorgfalt zu hüten. In geistiger Frische soll er vor seiner Classe stehen und den Geist seiner Schüler wecken und entfalten. Der jährliche Wechsel der neueintretenden Kinder, die Verschiedenheit derselben nach ihrer Eigenthümlichkeit und nach ihren Anlagen, — erfordern ein stets offenes Auge, einen stets empfänglichen Sinn für die rechte Behandlung derselben. Tritt der Lehrer mit der fertigen Schablone an die Kinder; vermag er nicht mit Leichtigkeit den verschiedenen Jahrgängen sein Lehrverfahren anzupassen: so ist er kein Meister, sondern ein Pfuscher. Die Meisterschaft besteht in solcher Beherrschung des Stoffes und der Lehrweise, dass sie Um- und Neubildungen im Unterrichtsverfahren zu erzeugen weiss. Die Methode darf nicht den Lehrer, sondern der Lehrer muss die Methode beherrschen. Nur wer sich in geisteskräftigender Fortarbeit übt, kann sich vor Verknöcherung und Pedanterie wahren.

Bei der geringen Zahl von Männern, welche im Dienste der Tbst.-Bildung stehen, finde ich es ganz in der Ordnung, dass ein J e d e r nach der möglichst höchsten Stellung in demselben, nach der des technischen Leiters der Anstalt, strebt und sich also nicht damit begnügt, sein Lebelang, wie der Tagelöhner nach den Anordnungen eines Brotherrn, „bei Ausübuug seines Berufs nur immer höherer wissenschaftlicher Leitung in Personen und Büchern zu folgen.“ [1])

[1]) Wagner. „Organ.“ 1865. Nr. 3. S. 41.

Von dem technischen Leiter einer Tbst. - Anstalt erwartet, ja fordert man aber mit Recht, dass er sich über alle möglichen die Tbst., ihr Gebrechen und seine Folgen, ihren Unterricht und dergleichen betreffende Angelegenheiten, sei es auf Veranlassung der Eltern tbst. Kinder, von Gerichtshöfen, oder in reinem Interesse der Tbst. überhaupt, gutachtlich in zutreffender Weise selbstständig zu äussern vermöge; dass er im Stande sei, neben der inländischen Literatur auch die ausländische zu verfolgen. Die Befähigung dazu gewinnt er nur allmählich durch lange fortgesetzte sorgfältige Studien.

Wer seine Aufgabe so auffasst, der wird gewiss einerseits das Bedürfniss der Fortbildung für seinen Beruf unausgesetzt fühlen und in demselben eine ganz andere Befriedigung finden, als der blosse Handwerksmann, andererseits aber auch mit grösserem Interesse und Erfolge für seine Schüler thätig sein.

Demnach kann man sicher nur beklagen, dass die Verhältnisse für die nöthige Fortbildung der Tbst.-Lehrer in Betreff ihres speciellen Berufs so ungünstig sind und dass diese darum von vielen in so hohem Masse vernachlässigt wird.

Zu diesen Verhältnissen gehört zunächst der Umstand,

dass die Tbst.-Lehrer ganz isolirt stehen.

Welchen wohlthätigen Einfluss eine lebendige Gemeinschaft ausübt, wie wichtig dieselbe für die Geistesanregung, Gedankenförderung, pädagogische Einsicht ist: bedarf keiner weitern Erörterung. Eine solche Gemeinschaft entgeht den meisten Tbst.-Lehrern; und doch thut sie gerade ihnen Noth, wenn sie nicht verschrumpfen, verknöchern, sondern frisch und strebsam bleiben sollen. [1]) Schon die räumliche Entfernung der Anstalten isolirt ihre Lehrer. Eine gegenseitige Förderung durch persönlichen Verkehr, Austausch der Ansichten und Erfahrungen, Beobachtung des in verschiedenen Anstalten eingeschlagenen Unterrichtsverfahrens, Bekanntschaft mit den eigenthümlichen Hülfsmitteln und der Art ihres Gebrauchs etc. ist deshalb ausserordentlich erschwert. Da es an Gelegenheit zur Vergleichung fehlt, so ge-

[1]) Anstatt also die Tbst.-Anstalten zu isoliren, sollte man mit aller Sorgfalt ihre Verbindung mit Seminarien, wo sie bereits besteht, nicht aufheben, sondern zu erhalten suchen.

bricht es auch an einem sicheren Massstabe für die Beurtheilung der eigenen Leistungen und die Gefahr der Ueberschätzung liegt nahe.

Nicht wenige Tbst.-Anstalten haben ausser dem technischen Leiter, der zugleich Hauptlehrer ist, nur vorübergehende Hülfslehrer, die er selbst heranbildet, die bald mit andern wechseln und es im günstigsten Falle machen, wie der Hauptlehrer es anordnet. Von einer gegenseitigen Förderung kann also hier nicht die Rede sein.

Die Lehrercollegien grösserer Anstalten scheinen mitunter kaum besser daran zu sein; man hört wenigstens recht häufig bitter darüber klagen, dass jeder der Lehrer auf sich selbst angewiesen und in dem Vorsteher weder der Kopf noch das Herz der Anstalt, der Träger und Leiter des Ganzen zu erkennen sei. Regelmässige Conferenzen zur Besprechung der Anstalts-Angelegenheiten, der literarischen Erscheinungen auf dem Gebiete des Tbst.-Bildungswesens, zur Erörterung von einschlagenden Fragen und dergleichen sind hier meistens entweder ein völlig unbekannter Artikel, oder treten jährlich nur einmal zur Feststellung des Lections- oder Lehrplanes auf. [1])

Aus eigenen Mitteln von Zeit zu Zeit zur Anregung und Befruchtung andere Tbst.-Anstalten zu besuchen, ist nur sehr wenigen Lehrern möglich und eine Unterstützung zu diesem Zwecke wird nur von wenigen Anstalten gewährt, [2]) obgleich

[1]) Ich erinnere mich meiner Betheiligung an einer solchen Conferenz und zwar nicht ohne Unwillen; denn einer der älteren Lehrer las unterdess die Zeitung, ein anderer schrieb einen Zeitungsartikel. Nur die jüngeren Lehrer traten mit Fragen und differirenden Ansichten hervor, wurden damit aber von dem Leiter der Conferenz sehr unsanft zurückgewiesen, gingen deshalb, nachdem der Lehrplan dargelegt worden war, erhitzt und grollend fort.

[2]) Zu diesen wenigen gehören diejenigen in der Provinz Westphahlen und in Schleswig. Dieselben gewähren regelmässig alle 2 Jahre zwei resp. einem Lehrer ein nicht unbedeutendes Reisegeld. Ich habe mich dagegen niemals eines solchen zu erfreuen gehabt; vielleicht, weil ich mich niemals darum beworben. Zu einer Bewerbung konnte ich mich aber nicht entschliessen, da mit der Gewährung stets die Forderung eines Berichts verbunden ist. Einen solchen zu erstatten, widerstrebte meinem Gefühl und meinem Zwecke. Dieser ist immer nur Anregung,

nichts anregender als solch ein Besuch ist, der in das frische und unmittelbare Leben eines gut geleiteten Instituts einführt, in welchem tüchtige, geistesfrische, in sich gesammelte Lehrer arbeiten. Da erst — und das ist die Hauptsache — entzündet sich Leben an Leben. Und so ein Tröpflein Leben wiegt mehr als weitläufige theoretische Auseinandersetzungen auf die Haltung und Arbeit in der eigenen Anstalt, auf eine verständige Verwendung der gebrauchten Hülfsmittel.

So anregend und befruchtend sich auch die Versammlungen deutscher Tbst.-Lehrer 1, 1846 zu Esslingen, 2, 1847 zu Pforzheim, 3, 1855 zu Winnenden, 4, 1857 zu Zürich und 5, 1864 wieder zu Esslingen für alle Theilnehmer erwiesen haben: [1]) die grosse Kostspieligkeit der Betheiligung daran macht diese nur wenigen Tbst.-Lehrern möglich, [2]) wenn dazu keine Geldunterstützung gewährt wird. Zu solchen Geldunterstützungen aber sind in der Regel keine Fonds vorhanden.

Die grossen Centralanstalten, [3]) welche meistens reich mit

Belehrung, Ermunterung in offenem und ehrlichem Austausch mit den Collegen und möglichst gründliche Kenntniss der Anstalts-Verhältnisse und des Unterrichts-Betriebes gewesen. Dass mir dies alles in reicherem Masse wurde, wenn ich erklären konnte, dass ich keinen Bericht zu erstatten habe, liegt nahe. Mein Gefühl aber sträubte sich dagegen, möglicherweise genöthigt zu sein, durch den Bericht dem freundschaftlichen und collegialischen Verkehr einen unangenehmen Nachklang zu bereiten, den wohlverdienten Dank durch Ausstellungen abzuschwächen.

[1]) Ueber diese Versammlungen und die dort stattgefundenen Verhandlungen sind die Protocoll-Berichte veröffentlicht in 1, „Tbst.-Wesen" (Allgemeine Schulz.) 1847. Nr. 17 bis 20. 2, Allgem. Schulz. 1848 Nr, 75 bis 77. 3, „Organ" 1856. Nr. 4. 10. 11. 12. und 1857 Nr. 4. 4, Organ. 1858 Nr. 9 bis 12 und 1859. Nr. 1. 5, Organ 1864 Nr. 10 und 1865. Nr. 7. 8 und f.

[2]) Da diese Versammlungen bisher nur in Süddeutschland resp. der Schweiz stattgefunden haben, so erklärt es sich, dass die norddeutschen Interessenten mit wenigen Ausnahmen keinen Theil daran genommen haben. Dass aber alle Versuche, dergleichen Versammlungen auch in Norddeutschland zu Stande zu bringen, ohne den gewünschten Erfolg geblieben sind, lässt die Vermuthung zu, dass hier das lebendige Interesse nicht in genügendem Masse vorhanden ist.

[3]) Ich will sie hier nicht namhaft machen.

Mitteln und Kräften ausgestattet sind, könnten und sollten billig den andern als erleuchtende, befruchtende Sonnen dienen. Allein es ist leider Thatsache, dass gerade von ihnen am wenigsten für das Allgemeine der Sache geschehen ist. Die allermeisten Besucher einzelner dieser Anstalten bekennen, dass der Eindruck sie lebhaft an die Erfahrungen Luthers in Rom erinnert habe. Verwundert über die Plan- und Regellosigkeit im Unterrichte und bitter getäuscht in ihren Erwartungen von den Leistungen der Schüler, zuweilen sogar empört über die Blasirtheit und Arroganz der Herren Pharisäer in der Judenschule: kehren die Besuchenden in ihre bescheidene Werkstätte zurück und bedauern innig, ihr sauer erspartes Geld für solche Tragödien verschwendet zu haben.

Bücherstudium kann zwar den lebendigen Verkehr nicht ersetzen: bei dem Mangel eines solchen gewinnt es aber für den Tbst.-Lehrer einen um so höheren Werth, sollte deshalb die vorhandene Literatur mit um so grösserer Sorgfalt benutzt werden. Allein trotz der Beschränktheit dieser Literatur begegnet man bei den allermeisten Tbst.-Lehrern einer entsetzlichen Unkenntniss der älteren und neueren Schriften und hin und wieder einer unverzeihlichen Gleichgültigkeit gegen diejenigen literarischen Erscheinungen, die für sie von besonderem Interesse sein sollten. Wenn man übrigens berücksichtigt, dass man sogar in Hauptinstituten vergebens nach einer Bibliothek zur Belehrung und Fortbildung fragt, dass selbst das sehr bescheidene „Organ für die Tbst.-Anstalten", das als öffentlicher Sprechsaal für die Lehrer an denselben dienen soll, nicht einmal gehalten, oder von dem Anstalts-Vorsteher ohne vorhergegangene Circulation bei dem Lehrercollegio ad acta gelegt wird: findet man jene Unkenntniss und Gleichgültigkeit wohl erklärlich und — verzeihlich.

Dazu kommt, dass die Tagesliteratur nur selten etwas wirklich Anregendes, Befruchtendes und Fördersames bietet.

Der Gebrauch, durch gedruckte Berichte Nachrichten von der Einrichtung und dem Streben der Anstalt zu geben, gesammelte Erfahrungen darin mitzutheilen, auch wohl schwebende

Fragen zu behandeln, ist leider kein allgemeiner, weil den meisten Anstalten die Geldmittel dazu versagt sind. [1])

Grössere Werke, welche das Ganze des Tbst.-Unterrichts nach Theorie und Praxis behandeln, erscheinen nicht, da hierzu die Verhältnisse zu ungünstig sind.

Ausser der Isolirtheit tritt auch

die geringe Zahl der Tbst.-Lehrer

ihrer gegenseitigen Förderung und der innern Entwickelung der ganzen Angelegenheit entgegen.

Da sie in der Regel fast die einzigen Interessenten für alle schriftlichen Mittheilungen über den Tbst.-Unterricht und das Tbst.-Wesen überhaupt sind: so finden sie für ihre etwaigen schriftstellerischen Geistesproducte, so weit sie eben nur ihr Fach angehen, nur selten einen Verleger, weil diese mit Recht die Ueberzahl der Krebse und Ladenhüter fürchten. Die wenigen vorhandenen Schriften über Tbst.-Bildung sind in Hoffnung auf allgemeineren Absatz veröffentlicht, aber zugleich zur Warnung für ihre Verleger geworden, wenn es ihnen nicht darauf ankommt, der guten Sache à tout prix zu dienen. Von einem der Zeit und Mühe entsprechenden Honorar für die literarischen Arbeiten der Tbst.-Lehrer kann natürlich unter diesen Umständen nicht die Rede sein. Dass sie aber ausser der Zeit, Kraft und Mühe auch noch ihr Geld opfern sollten, kann man ihnen bei ihrer spärlichen Besoldung doch wahrhaftig nicht zumuthen. Eine hier aushelfende Unterstützung von oben her findet nicht

[1]) In die Reihe derjenigen Anstalten, von welchen von nun an regelmässig Berichte zu erwarten sind, ist jetzt auch die zu Pforzheim getreten. Die Freude, welche sich in der „Einladungsschrift" vom Jahre 1864 über „die Anordnung Grossh. Oberschulbehörde, wonach nun solche Jahresberichte bei jeder Hauptprüfung wieder ausgegeben werden dürfen und sollen," ausspricht: wird gewiss allgemein getheilt und eben so darf der Berichterstatter auf allgemeine Zustimmung rechnen, wenn ihm solche Berichte „das beste Mittel zu sein scheinen, nähere Kenntniss über die Anstalten im Lande zu verbreiten und die Theilnahme an denselben zu steigern; wenn er ferner „einen Austausch der Jahresberichte für ein sehr geeignetes Mittel hält, die Tbst.-Bildung mehr und mehr zu heben und zu vervollkommnen."

statt. Die dahin gerichteten Bitten haben kein Gehör gefunden. [1])

Der im Jahre 1847 gemachte Versuch, durch Gründung eines Vereines die Veröffentlichung geeigneter Schriften zu fördern, [2]) ist ohne jeglichen Erfolg geblieben.

Unter solchen Umständen bleiben die Ansichten und Erfahrungen, die Lehrgänge und Unterrichtsmittel der Einzelnen grösstentheils Manuscripte, werden sie nur in seltenen Fällen Gemeingut. Daher die Armseligkeit der Literatur. Jeder Lehrer muss vom Eigenen leben und verarmt deshalb leicht völlig, wenn er nicht sehr Viel zuzusetzen hat. Daher findet man wirklich nicht wenige Tbst.-Lehrer, welche in Folge ihrer Abgeschlossenheit verschrumpft, versteift, — unter ihren Schülern vertaubstummt sind.

Folgen der aufgezählten Missverhältnisse.

Aus alle dem hier Aufgezählten geht doch wohl zur Genüge hervor, dass die Wirksamkeit der deutschen Tbst.-Anstalten durch sehr complicirte und mächtige Hindernisse beeinträchtigt, die innere Entwickelung der Tbst.-Bildungsangelegenheit aufgehalten wird und dass die Macht der Lehrer nicht hinreicht, diesem fast stationär gewordenen kläglichen Zustande ein Ende zu machen. Dass ein solcher Zustand der Dinge bittere Früchte tragen muss, liegt auf der Hand. Welches diese Früchte sind, erfährt man, wenn man unbefangen forschend um sich schaut. Man erkennt die nachtheiligen Folgen

1) an den Lehrern,
2) an den Schülern,
3) an den Urtheilen unserer principiellen Gegner,
4) an den Aeusserungen der unbefangenen Beobachter.

Wer sollte nicht gern der Wahrheit die Ehre gebend ge-

[1]) Die betreffenden Behörden beschränken sich im günstigsten Falle auf eine Anzeige und Empfehlung, die deshalb ganz unnütz ist, da der Interessentenkreis, wie oben angedeutet, ein ganz bestimmter ist und dieser auch ohne dies zur Kenntniss und Würdigung des Empfohlenen gelangt. Ich habe längst auf diese Unterstützung verzichtet.

[2]) Siehe: Allg. Schulzeitung. 1848. Nr. 133.

stehen, dass es Tbst.-Lehrer giebt, die rüstig vorwärts streben und anspruchslos, fröhlich und voll Vertrauen in ihrem kleinen, bescheidenen Kreise nach Kräften zu nützen suchen. Die Mehrzahl derselben aber ist irre an sich selbst geworden, weil ihr das rechte Princip, so wie Vorbilder, Richter, Gönner fehlen, spreitzt sich in Hochmuth oder verkümmert in Unmuth.

Nicht wenige Lehrer und darunter sehr strebsame, beklagen die traurigen Verhältnisse und da sie sich mehr und mehr davon überzeugen, dass ihre Anstrengungen zur Herbeiführung eines Besseren erfolglos sind, ihrem Eifer und ihren guten Absichten keine Anerkennung, keine Rechnung getragen wird, ermatten, erlahmen und unterliegen sie endlich der Entmuthigung.

Da und dort ist bereits vollständiger Abschluss und Stillstand eingetreten. Unbeweglich gleich einer Lache ohne Zufluss frischer Wasserströme, von hohem Rohr umgeben, schützt man sich gegen jeden erfrischenden Lufthauch und gegen jeden Einblick in die sorgfältig bewahrten Anstaltsgeheimnisse. Nicht bloss die erlaubte Klugheit und Discretion, seine Schäden und Gebrechen vor dem neugierigen Auge zu verbergen, sondern auch die gerechte Furcht vor wohlverdienter Beschämung veranlasst zu dieser Verhüllung. Jeder fremde Amtsgenosse wird, so lange er sich in der Anstalt bewegt, als Spion mit misstrauischem Auge verfolgt; gegen jede reformatorische Regung nimmt man eine defensive Stellung ein. Das geringste Bedenken gegen die Richtigkeit der Erziehungs- und Unterrichts-Grundsätze, so wie der beliebten Praxis, wird als Beleidigung angesehen und als Anmassung zurückgewiesen. „So ist es von unserem allverehrten — eingerichtet und vorgezeichnet worden und so bleibt es; darüber ist kein Streit mehr!“ das ist in manchen Anstalten der Damm, den man jeder Discussion über das Bestehende entgegen stellt. Ein italienisches Sprichwort sagte, Aristoteles müsse man glauben, auch wenn er lüge. Jene Herren fordern, dass man ihrem allverehrten — nachfolge, auch wenn er hin und wieder auf Irrwege gerathen. Wenn sie selbst an die Unfehlbarkeit ihrer Autorität wie an die Wirkungen eines Fetisch glauben, so haben sie das mit sich abzumachen: der nach Wahrheit Strebende, der es mit dem Horazischen Nil admirare! hält, muss Protest einlegen gegen diesen Ueber-

glauben und behaupten, dass das zähe Festhalten am Irrthum, wenn seine Nebel sich bereits zerstreut haben, entweder eine Bornirtheit ist oder mit mehr oder weniger Bewusstsein zum Schwindel wird.

Einzelner Tbst.-Lehrer hat sich eine gänzliche Gleichgültigkeit, sogar ein Widerwille gegen die Berufsthätigkeit und alles, was darauf hinweist, bemächtigt: „Lassen Sie uns von allem Möglichen sprechen, nur nicht von unsern Wirthschafts-Angelegenheiten; denn die stehen mir bis an den Hals!" ist wohl mehr als einem besuchenden Collegen nach der ersten Begrüssung auf seine Fragen nach Anstalts-Einrichtung und dergleichen zugerufen worden.

Jeder Strebsame wird von solchen fertigen und indifferenten Collegen als Störenfried oder Phantast verschrieen bez. bedauert und seine Pläne werden als Träume je nachdem bespöttelt oder belächelt.

An eine freimüthige Beurtheilung der literarischen Produkte, wodurch man sich gegenseitig fördert, wodurch zur Ausscheidung des Schwindelhafers von den guten Körnern wesentlich beigetragen wird, will man sich auch gegenwärtig noch nicht gewöhnen. So lange er lobt, spricht der Recensent die Wahrheit, lassen sich Ausstellungen oder nur Bedenken vernehmen, so schreit man über Verleumdung: Anmassung und dergleichen und möchte am liebsten den freimüthigen Störenfried als Apostaten aus der Zunft stossen; entblödet sich auch nicht, ihn vor der Welt durch die perfidesten Mittel an den Pranger zu stellen.

Wie es bei solcher Beschaffenheit der L e h r e r um die A n s t a l t e n die ihnen anvertrauten Z ö g l i n g e und im Besondern um die L e i s t u n g e n derselben steht, lässt sich leicht errathen.

Manche Institute vegitiren nur noch. Mag hin und wieder ihre äussere Ausstattung und Ordnung nichts zu wünschen übrig lassen: um die geistige Pflege der Zöglinge sieht es traurig aus. An den wohlversorgten Tischen im Speisesaale sitzen arme hungernde Seelen. Missmuth, Gleichgültigkeit, hoffärtiges Wesen, Eitelkeit der Erzieher bilden kein Klima, in welchem Kinder geistig und sittlich gedeihen, noch dazu, wenn ihre Pflege grosse Geduld, Anstrengung, Sorgfalt, Selbstverleugnung und Beharrlichkeit erfordert.

Anstatt die bescheidene Aufgabe der Anstalt unverrückt im Auge zu behalten, nämlich das wahre und dauernde Wohl der Zöglinge gewissenhaft zu pflegen und in der Lösung dieser Aufgabe Befriedigung und Lohn für die sauere Arbeit zu finden: jagen Manche nur dem Beifall des Publikums nach; sucht man hier aus Noth, dort aus Eitelkeit oder Gewinnsucht die Menge zu bestechen. Die Erfahrung: „Mundus vult decipi!" ruft nur zu leicht den nachfolgenden Grundsatz: „ergo decipiatur!" hervor und was zuerst als Täuschung für Andere auftritt, wird allmählig zur Selbsttäuschung.

Welches die Ansprüche der Welt sind, lässt sich leicht erkennen: Seit man in manchen Tbst.-Anstalten angefangen hat, den Charlatanismus aufzugeben, die Vorführung der beliebten Affenkünste und sonstigen Lust- und Schauspiele zu unterlassen, dagegen in aller Einfachheit das bescheidene Ziel in zweckmässiger Weise zu verfolgen: sieht man das Interesse des Publicums für die Tbst.-Anstalten und ihre Zöglinge schwinden; die Besucher langweilen sich und bleiben weg; denn man will in diesen Instituten etwas ganz Ausserordentliches sehen; ob dies ihrem Zwecke entspricht oder nicht, bleibt unberücksichtigt.

Kann es unter solchen Umständen befremden, wenn man dem allgemeinen Geschmack Rechnung trägt und vor Allem für die umfängliche Krinoline sorgt? Sie begünstigt die Täuschung und ist einmal Mode. Die Discretion verbietet, zu untersuchen, was unter der Krinoline Wind und was Fleisch und Blut ist. „Will man sich nicht lächerlich machen und veraltet erscheinen, muss man die Mode mitmachen," wenn auch dabei die Hauptsache benachtheiligt wird.

Darf man sich wundern, dass das Dichten und Trachten in einzelnen Anstalten sogar nur darauf gerichtet ist, aus den sogenannten guten Köpfen Paradepferde heranzuziehen, welche man an den wöchentlichen „Fremdentagen" oder bei den öffentlichen Prüfungen zu allgemeiner Bewunderung vorreiten kann; die andern weniger begabten Schüler aber für den Statistendienst abzurichten?

Die staunende Menge spendet dem Herrn Director dann sicherlich seinen Beifall, der anwesende Journalist berichtet über

„die ausgezeichneten Leistungen“ und über den „vortrefflichen Zustand der Anstalt.“ Nur die Eingeweihten stehen entweder wie die Auguren dem Gefeierten lächelnd gegenüber oder stimmen verdriesslich in den Refrain eines der Lieder Béranger's ein: „Encore du charlatanisme!“

Der nüchterne Beobachter, der sich durch all das Blendwerk nicht täuschen lässt, fragt mit Recht, welchen Werth dergleichen Leistungen für das Leben der Tbst. haben? Die Alternative liegt nahe: Entweder steht es um die Bildungsfähigkeit der Tbst. sehr schlecht, oder die ihnen gewidmeten Bildungs-Anstalten verstehen es nicht, dieselbe in entsprechender Weise zu cultiviren.

Man kann aus dem Munde ganz verständiger, mitunter auch einflussreicher Leute die Aeusserung hören, dass den Tbst. die zur Erlangung einer erspriesslichen Schulbildung nöthigen Fähigkeiten zu fehlen scheinen, dass darum die Tbst.-Anstalten doch wohl ein vergebliches Werk betreiben, das höchstens dem Herzen, aber nicht dem Verstande der Stifter Ehre mache; dass le jeu n'en vaut pas la chandelle.

Die „französische Schule“ dagegen macht — wie bereits bemerkt — „die deutschen Tbst.-Lehrer für ihre geringen Leistungen verantwortlich und findet den Erklärungsgrund für die spärlichen Resultate in der deutschen Methode.“ Mag immerhin bei den allermeisten Repräsentanten jener Schule der Hauptgrund dieser Beschuldigung in der Oberflächlichkeit ihrer Beobachtung, daneben in Bequemlichkeit etc. zu suchen sein: leugnen lässt sich nicht, dass die von Einzelnen derselben in Deutschland gemachten Erfahrungen keineswegs dazu geeignet gewesen sein dürften, die Ueberzeugung von der grösseren Vorzüglichkeit *ihrer* Unterrichtspraxis in ihnen wankend zu machen und sie für die deutsche zu gewinnen.

Es kann endlich nicht überraschen, wenn sich hin und wieder Stimmen vernehmen lassen, wie die eines Hrn. D. (Organ 1862. Nr. 7. S. 106 und 107), der nach dem Besuche verschiedener Tbst.-Anstalten in Deutschland [1]) von England aus, allerdings nur in einem Privatbriefe, sich dahin ausspricht:

[1]) Die Weissenfelser gehört auch dazu.

1. „Viele Tbst.-Lehrer sind von einem merkwürdigen Hochmuthe besessen.

2. „Von der Geduld, welche der Tbst.-Lehrer ausüben muss, habe ich leider wenig gefunden.

3. „Der Absonderungsgeist der Tbst.-Lehrer erstreckt sich sogar auf das Verhältniss der Collegen im engeren Sinne.

4. „Der Trieb zum Bessermachen, der Wetteifer geht verloren und die Resultate werden kläglich.

5. „Jährliche Conferenzen der Tbst.-Lehrer werden nicht angeregt.

6. „Mit einem Worte das Tbst.-Wesen ist gegenwärtig in keiner lebendigen Entwickelung begriffen." [1])

Den aufgezählten Uebelständen, so wie ihren directen und indirecten Folgen würde ein nicht unerheblicher Damm entgegengesetzt werden, wenn wie für die Volksschulen auch für die Verhältnisse der Tbst.-Anstalten und ihrer Lehrer eine gesetzliche Regelung, natürlich nach Anhörung und unter Zuziehung von Technikern, statt fände. Bis jetzt ist eine solche auch in den grösseren Staaten noch nicht erfolgt. Die Organisation und Ausstattung der Anstalten, die Besoldungs- und sonstigen Verhältnisse der an ihnen thätigen Lehrer ist in den Privatanstalten vollständig der willkürlichen Bestimmung der Vorstände, Comittée's, Curatorien und wie die Verwaltungsräthe sonst heissen, überlassen geblieben, die zwar aus vortrefflichen Juristen, Aerzten, Professoren, Geistlichen, Post- und sonstigen Beamten, Kaufleuten und dergleichen zusammengesetzt sein mögen, die aber über die Eigenthümlichkeiten des Tbst.-Unterrichts und die dadurch bedingten eigenthümlichen Mittel, Veranstaltungen und Einrichtungen in der Regel nichts weniger als genügend unter-

[2]) Erfunden ist das Aufgezählte nicht; als „eine Lästerung gegen die Tbst.-Lehrer" darf es nimmermehr bezeichnet werden. Der dagegen aufgetretene Vertheidiger der Tbst.-Lehrer würde, wenn er es einmal nicht über sich gewinnen konnte, den nicht an ihn, sondern an einen andern Lehrer gerichteten Privatbrief als solchen zu respectiren, jedenfalls besser daran gethan haben, die tiefer liegenden Ursachen der aufgezählten Erscheinungen anzugeben, anstatt diese gänzlich zu leugnen und den Briefsteller zu schmähen.

richtet sind, [1]) trotz ihrer Unkenntniss sich aber doch nicht nur als Protectoren, sondern auch als Sachverständige geriren.

Dass es um die obere Leitung der Staatsanstalten im Allgemeinen viel besser stehe, wird kaum Jemand behaupten, der sich genügend informirt hat oder durch Jahre lange eigene Erfahrungen informirt worden ist. Es ist auch hier ein reiner und äusserst seltener Zufall, wenn dem betreffenden Decernenten in dieser Angelegenheit nicht alle Sachkenntniss mangelt, wenn er derselben die nöthige Aufmerksamkeit und Fürsorge beweist, [2]) den Vorstellungen der sachverständigen Anstaltsleiter die verdiente Beachtung schenkt und dadurch allmählig die nöthige Einsicht gewinnt. Wie sich die Anstalten, im Besondern die Lehrer derselben unter solcher Oberleitung befinden, braucht kaum nachgewiesen zu werden. Ueberall da, wo die Uebereinstimmung oder die Analogie mit andern Schulanstalten zu leiten aufhört, ist es stets nur als glückliches Ungefähr zu betrachten, wenn auch die Techniker mit zu Rathe gezogen, die von ihnen gestellten Anträge nicht desultorisch mit dem Bemerken abgewiesen werden, dass das Bedürfniss des Nachgesuchten nicht anerkannt werden könne. Besonders nahe liegt diese Gefahr da, wo die Tbst.-Anstalten nicht, wie sie es als Schulbildungs-Anstalten sollten, unter die Aufsicht und Leitung der Unterrichts-Behörden, sondern, als Armenanstalten betrachtet, den Polizeibehörden, oder sogar, wie das auch vorgekommen, dem Collegio für das Gestütwesen zugetheilt worden sind. Bringt man bei solchen Collegien eine materielle Reform, eine Verbesserung des äusserlich hervortretenden Zustandes in Vorschlag, so darf man einer günstigen Aufnahme ziemlich gewiss sein. Weist man dagegen auf den kläglichen Zustand der Unterrichtsverhältnisse hin: so ist sicher darauf zu rechnen, dass die Bescheidung

[1]) Nur wenige Tbst.-Anstalten sind so glücklich wie die zu Ratibor. Die Leitung derselben liegt in den Händen eines Verwaltungsrathes, an dessen Spitze gegenwärtig Männer stehen, die neuerlich durch die umfassendste und umsichtigste Fürsorge eben so viel herzliche Theilnahme für das Loos der armen Tbst., als tiefes Verständniss für die wahren Interessen derselben an den Tag gelegt haben.

[1]) Manche Vorgesetzte verrathen sogar ganz unzweideutig, dass sie in der Tbst.-Bildung nur eine Bagatelle erkennen.

entweder gänzlich ausbleibt, oder doch den Wünschen der Nachsuchenden nicht entspricht. Es ist den Herren auch in der That nicht so hoch anzurechnen, dass sie nicht vorwärts wollen, wo sie keinen sichern Grund unter sich verspüren, also nur, oder doch vornehmlich im Vertrauen auf die Sachkenntniss und Ehrlichkeit der untergebenen Bittsteller auf eine Aenderung des Bestehenden eingehen sollen. Es bleibt aber immer ein leidiger Trost für die Lehrer, dass man sie wenigstens für die Versagung und die unverständigen Anordnungen seitens der Vorgesetzten nicht verantwortlich machen kann.

Soll das Tbst.-Bildungswesen in Deutschland nicht mehr und mehr verkommen, so ist erforderlich,

1) dass dasselbe in angemessener Weise geregelt werde;

2) dass auch die Tbst.-Lehrer zu dieser Regelung mit herangezogen werden;

3) dass die Anstalten mit ausreichenden Lehrerkräften ausgestattet werden;

4) dass nur dazu befähigte Lehrer Anstellung in den Tbst.-Anstalten finden;

6) dass die Lehrer nicht mit Arbeit überladen werden;[1]

7) dass das Einkommen derselben ein auskömmliches sei,[2] und damit dem häufigen Lehrerwechsel vorgebeugt werde;

[1]) Der Professor Dr. Kuh äussert sich dahin: „Man verlangt von dem Lehrer mit Recht, dass er sich nicht allein dem Unterricht, sondern auch ausser den Unterrichtsstunden dem Geschäfte der Erziehung und Ueberwachung seiner Zöglinge widmen, eben so aber auch, dass er in allgemeiner Bildung und in dem Studium seines Berufs in steter Fortentwickelung bleibe. Damit er allen diesen Ansprüchen genügen könne (und dabei nicht die Freudigkeit verliere), muss gesorgt sein, dass er nicht mit allzuvielen Lehrstunden überbürdet sei, dass er nicht durch allzu grosse Anspannung seiner Kraft, wodurch dem Unterrichte die unerlässliche Lebendigkeit entzogen würde, ermattet wird."

[2]) Dr. Kuh: „Bei Normirung der Gehalte der Lehrer ist nicht zu vergessen, dass Nahrungssorgen dem Lehrer die Freudigkeit für seinen Beruf rauben, dass ein Tbst.-Lehrer und Erzieher schwerere Pflichten übernimmt, als Schullehrer vollsinniger Kinder und dem letzteren die Möglichkeit eines Nebenerwerbes gegeben ist, der Tbst.-Lehrer aber seine gesammte Kraft und Zeit dem Amtsberufe widmen soll."

8) dass ihnen für den Fall unverschuldeter Invalidität der nothdürftige Lebensunterhalt gesichert werde;

9) dass man ihnen durch Reiseunterstützungen zu dem Besuch anderer Tbst.-Anstalten und die Theilnahme an Tbst.-Lehrerversammlungen möglich mache;

10) dass man ihnen z. B. durch Berichte über ihre Anstalten Gelegenheit gebe, ihre Ansichten und Erfahrungen zu einem Allgemeingute zu machen.

IV. Blick auf das Tbst.-Bildungswesen speciell in Preussen.[1])

Preussen hat durch seine im Jahre 1828 hervortretende den Tbst. gewidmete umfassende Fürsorge nicht allein das gesammte Deutschland, sondern auch andere Länder zu gleicher Fürsorge veranlasst und für die dadurch hervorgerufenen Massnahmen und Veranstaltungen lange zum Muster gedient. Dass sich diese Fürsorge in Preussen noch immer in erfreulicher Weise bethätigt, dafür zeugt die wenn auch langsam fortschreitende Vermehrung und Erweiterung der Tbst.-Anstalten, desgleichen die Gewährung immer reichlicherer Mittel für dieselben.

Zur Zeit bestehen im Preussischen Staate 28 Tbst.-Institute, nämlich 4 in der Provinz Preussen, 3 in Pommern, 1 im Gross-

[1]) Zu weiter eingehender Information bietet die von dem General-Inspector des Tbst.-Wesens, dem Geheimenrath Saegert, im Jahre 1856 veröffentlichte Schrift: „Das Tbst.-Bildungswesen in Preussen," Gelegenheit. In den 10 Abschnitten derselben geht der Verfasser auf Folgendes ein: 1. Begründung und Entwickelung desselben. 2. Die statistische Verzeichnungen. 3. Status quo der Tbst.-Bildung im Vergleich zu dem Unterrichts-Bedürfnisse. 4. Die Fonds der verschiedenen Anstalten. 5. Das Unterrichtssystem. 6. Internate und Externate. 7. Lehrplan und Lehrmittel. 8. Das Tbst.-Lehrerbildungswesen. 9. Die Ausbildung von Volksschullehrern für den Tbst.-Unterricht. 10. Die technische Ausbildung] der Tbst. und ihre Stellung im bürgerlichen Leben.

herzogthum Posen, 2 in der Provinz Brandenburg,[1]) 3 in Schlesien, 5 in der Provinz Sachsen, 4 in Westphalen und 6 in der Rheinprovinz. Davon sind 2 Königlich, 18 provinzialständische und 8 Privatanstalten mit oder ohne provinzialständische Unterstützung. Neun sind Internate und neunzehn Externate.

Was in kleineren deutschen Staaten z. B. in dem Königreich Sachsen und Hannover erreicht ist, ziemlich allen bildungsfähigen Tbst. des Landes in den bestehenden Anstalten entsprechenden Unterricht zu gewähren, hat sich in Preussen trotz seiner 28 Institute noch nicht ermöglichen lassen. Eine nicht unbedeutende Zahl dieser Unglücklichen bleibt noch immer von dieser Wohlthat ausgeschlossen. Es steht indessen zu hoffen, dass dies allmählig aufhören wird, wenn erst die Ueberzeugung eine allgemeine geworden, dass die Schulbildung der Tbst. durch die Ortsschullehrer, wo sie sich nicht auf eine blosse Vorbereitung beschränkt, nichts als eine Illusion ist, dass vielmehr ein genügender Schulunterricht dieser Viersinnigen nur in besondern Schulanstalten gewährt werden kann.

Die Verhältnisse der an den Staats- und provinzialständischen Tbst.-Anstalten thätigen Lehrer sind in mancher Hinsicht ungleich günstiger als in den meisten andern deutschen Staaten.[2]) Gegenwärtig werden die „ordentlichen" Lehrer nach 1—2jähriger provisorischer Anstellung regelmässig definitiv angestellt. Sie haben die Rechte der „ordentlichen" Seminarlehrer, sind nach Massgabe der allerhöchsten Verordnung vom 28. Mai 1846 pensionsberechtigt und haben ebenso das Recht wie die Pflicht, der allgemeinen Wittwen-Verpflegungsanstalt beizutreten.[3])

[1]) Die nach einer Anzeige vom Jahre 1864 von dem Dr. Heyer beabsichtigte Einrichtung einer Tbst.-Anstalt in Neustadt-Eberswalde wird wohl unterdess erfolgt sein.

[2]) Noch günstiger als in Preussen sind die Verhältnisse in Beziehung auf Pension und Fürsorge der hinterbliebenen Frauen und Kinder in Hannover und im Königreich Sachsen.

[3]) In Beziehung auf das letztgenannte Recht ist noch unter dem 5. Jan. 1865 eine Ministerial-Verfügung erlassen worden, in welcher es heisst: „dass die bei den Tbst.-Anstalten definitiv angestellten Lehrer eben so berechtigt als verpflichtet zu erachten sind, der allgemeinen

Was die Leistungen der Preussischen Tbst.-Anstalten betrifft so stehen dieselben im Allgemeinen denen der meisten andern deutschen Länder keinesweges nach, entsprechen aber auch eben so wenig dem Bedürfnisse der Schüler und den gerechten Anforderungen der Lehrer, weil die oben aufgezählten Missverhältnisse auch in Preussen, hie und da sogar in besonders hervortretendem Masse, bestehen und einer erspriesslicheren Wirksamkeit der Anstalten zu mächtige Hindernisse in den Weg legen.

In Beziehung auf zweckmässige Regelung der ganzen Angelegenheit, auf Organisation und Ausstattung der Anstalten ist Preussen gegenwärtig von Hannover überflügelt.

Die höchst ehrenvolle Decoration, welche Se. Majestät der König Friedrich Wilhelm IV. dem Tbst.-Wesen in Preussen durch die im Jahre 1853 erfolgte Ernennung eines „General-Inspectors des Tbst.-Wesens“ in der Person des früheren Directors der Tbst.-Anstalt zu Berlin, Hrn. Saegert, verliehen hat, ist hier gewiss von den meisten Tbst.-Lehrern und von allen Beförderern der genannten Angelegenheit nicht allein als ein Zeichen Königlicher Huld und Fürsorge freudig empfunden, sondern auch als ein Ereigniss begrüsst worden, das zu der Hoffnung auf allmähliche Beseitigung derjenigen Hindernisse berechtigt, welche einer erspriesslichen Entwickelung der Sache überhaupt und der Thätigkeit an den Tbst. im Besondern entgegenstehen. Wusste man doch bereits, dass Herr Saegert ein Mann ist, der seine Zwecke wohl zu erreichen weiss. Die Freude und die Hoffnungen steigerten sich, als dieser Decoration im Jahre 1858 durch die Ernennung des General-Inspectors zum Geheimen Regierungs- und vortragenden Ministerial-Rathe die Schleife beigefügt wurde.

Der Allerhöchsten Bestimmung gemäss hatte nun Hr. Saegert

Wittwen-Verpflegungsanstalt beizutreten. Wenn das Einkommen der Lehrer dieser Kategorie weniger als 400 Thlr. beträgt, so haben dieselben auch Anspruch auf Erstattung ihrer Wittwen-Cassenbeiträge von einer Pension bis zu 100 Thlrn. aus Staatsfonds etc. (Siehe Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preussen. März-Heft. 1865. Nr. 59. S. 167.)

a) in seinem Dienstverhältnisse als General-Inspector „von dem Zustande der vorhandenen Tbst.-Bildungsanstalten an Ort und Stelle nach und nach Kenntniss zu nehmen, über dasjenige, was nach seiner Einsicht und seiner Erfahrung zur Förderung des Unterrichts und der Ausbildung der Tbst. nöthig ist, mit den betreffenden Provinzial- und Localbehörden in Schriftwechsel zu treten und auf diesem Wege das Geeignete einzuleiten;“ b) als vortragender Rath im Ministerio aber die das Tbst.-Bildungswesen betreffenden Sachen zu bearbeiten.

Wenn die gehegten Hoffnungen bisher auch da, wo sie sich auf die Förderung der Sache bezogen, nur sehr vereinzelt und in spärlichem Masse erfüllt worden sind, so hat dies ohne Zweifel seinen Grund nicht in dem guten Willen des hohen Beamten, ebenso wenig in der Ueberschwänglichkeit der gehegten Wünsche, sondern theils in der Natur der bestehenden Missverhältnisse und der darin liegenden Schwierigkeit ihrer Beseitigung; theils in dem mitunter sogar auf kleinlicher Jalousie beruhenden Widerstreben der Provinzialbehörden.

Dass aber die Hoffnungen nicht völlig vergeblich gewesen sind, dafür legen wenigstens die „Nachrichten über die Entwickelung und den gegenwärtigen Standpunkt des Tbst.-Unterrichtswesen in der Provinz Westphalen,“ 1863 öffentliches Zeugniss ab. Es heisst daselbst S. 40: „Die zu Anfang des Jahres 1853 erfolgte Ernennung eines General-Inspectors des Tbst.-Unterrichtswesens in der Person des Directors des Königlichen Tbst.-Instituts in Berlin, Regierungs- und Schulraths Saegert, war für die Förderung dieses Unterrichts ein sehr bedeutsames Ereigniss, indem nicht allein seine seit jenem Jahre regelmässig alle 2 Jahre [1]) wiedergekehrten Revisionen unserer Anstalten ihm Anlass und Gelegenheit darboten, die Leistungen derselben durch seine sachverständigen Anweisungen und Rathschläge zu erhöhen, sondern auch durch seine eingehende Kenntnissnahme von den äussern Bedürfnissen der Anstalten die auf deren Besserung abzweckenden Anträge des Königlichen Provinzial-Schulcollegiums eine höchst wirksame Unterstützung er-

[1]) Seit einigen Jahren auf Veranlassung des Hrn. Ministers v. Mühler nur alle 3 Jahre.

langten. Die in seinem ersten Reiseberichte vom 4. October 1853 hervorgehobenen Uebelstände [1]) waren zwar auch dem Königlichen Provinzial-Schulcollegium nicht verborgen geblieben; aber erst das sachverständige Urtheil eines ausserhalb dieser Behörde stehenden Revisors und die demselben höheren Ortes beigelegte Bedeutung vermochte in den für die Bewilligung weiterer Mittel massgebenden Kreisen der Ueberzeugung Raum zu schaffen, dass es wirklich noch einer solchen Bewilligung bedürfe, und mit dieser auch die Geneigtheit dazu hervorzurufen.“ Ferner S. 45: „Die regelmässig wiederkehrenden Besuche des Herrn General-Inspectors wirkten eingehend darauf hin, die Methodik der einzelnen Anstalten immer mehr in Einklang zu bringen, und zugleich das in der Königlichen Tbst.-Anstalt zu Berlin, wie in andern Provinzen des Staates nach und nach Erprobte auch, soweit es sich für unsere Verhältnisse eignete, zu uns zu verpflanzen.“

Nicht jede Provinz bedurfte und bedarf für den zuerst genannten Zweck der Unterstützung des Herrn General-Inspectors. In der Provinz Sachsen beispielsweise sind die Provinzialstände seit einer Reihe von Jahren stets in gutem Vertrauen zu der Einsicht der Provinzial-Behörde bereit gewesen, die beantragten Mittel zu gewähren und ebenso wenig hat diese Behörde der Anregung von oben her bedurft, um für die bestehenden Bedürfnisse die nöthigen Mittel nachzusuchen.

In andern Provinzen dagegen haben auch die Inspectionsreisen des Herrn General-Inspectors den wünschenswerthen Erfolg bis jetzt noch nicht gehabt. Dieser hängt, wie in Westphalen so überall auch von andern Organen und was die Hauptsache ist, von andern Factoren ab.

Ob die regelmässig wiederkehrenden Besuche des Herrn General-Inspectors auch in andern Provinzen „eingehend darauf hingewirkt haben, die Leistungen ihrer Tbst.-Institute durch seine sachverständigen Anweisungen und Rathschläge zu erhöhen, die Methodik der Institute immermehr in Einklang zu bringen und

[1]) Besonders die Ungleichheit der Lehrerkräfte an den einzelnen Anstalten bei gleicher Schülerzahl, die Ueberbürdung eines, die Einzelstellung eines anderen Lehrers.

zugleich das in der Königlichen Tbst.-Anstalt zu Berlin, wie in anderen Provinzen des Staates nach und nach Erprobte, soweit es die Verhältnisse zulassen, zu ihnen zu verpflanzen" ist mir nicht bekannt geworden; dass dies aber in der Provinz Sachsen nicht der Fall gewesen, weiss ich sicher.

Wie dem aber auch sein mag: jedenfalls giebt es ausser den angeführten Richtungen noch sehr viele andere, welche dem Herrn General-Inspector Gelegenheit und Veranlassung zu vortheilhafter Einwirkung bieten.

Das, was bisher zur Regelung des Tbst.-Bildungswesens in Preussen von oben her geschehen ist, beschränkt sich auf sehr Weniges, nämlich auf den Erlass einiger Ministerial-Verfügungen, welche

a) eine „höhere Ausbildung" von Tbst.-Lehrern für ihren Beruf,

b) den Nachweis der Qualification zur Ausübung dieses Berufes

betreffen.

In Beziehung auf die höhere Ausbildung enthält die Schrift von Saegert im Wesentlichen Folgendes:

1. „Das Bedürfniss nach gründlich durchgebildeten Tbst.-Lehrern führte zur Einrichtung eines Stipendiums zur Ausbildung tüchtiger Tbst.-Lehrer" diese Ausbildung soll in dem Institute zu Berlin erfolgen.

2. „Der Herr Minister ertheilte unter dem 31. Juli 1852 seine Zustimmung, dass ein Candidat des Predigt- oder Schulamts auf die Dauer von 2 Jahren als Stipendiat in das hiesige Tbst.-Institut gegen eine jährliche Unterstützung von 300 Thlr. aufgenommen werde. [1])

3. „Bei Berücksichtigung der Interessen aller Provinzen Preussens wird es möglich sein, im Laufe einiger Zeit sämmtlichen jüngeren Lehrern Gelegenheit zu einer angemessenen höheren Ausbildung zu verschaffen.

4. „Die mangelhafte und meistens ungenügende formelle Geistesbildung, welche Schulamts-Candidaten aus den Seminarien mitbringen, bedingt die Voraussetzung, dass nur solche Schulamts-

[1]) Eine ähnliche Einrichtung besteht am k. k. Institut zu Wien.

Candidaten überwiesen werden, welche (sonst gesund an Leib und Seele) besondere Anlagen zur wissenschaftichen Ausbildung neben praktischer Anstelligkeit zum Unterrichten bekundet haben und dadurch befähigt sind, im Verlaufe ihrer Ausbildung auch Vorlesungen an der Universität über Anatomie der Sinnes- und Sprachwerkzeuge, populäre Logik, Psychologie und Pädagogik zu benutzen.

„Die überwiegend formelle Schulbildung von Predigtamts-Candidaten macht es wünschenswerth, solche unter ihnen auszuwählen, die nach beendigten Universitätsstudien das erste theologische Examen sowie das pro schola bestanden und besondere Neigung für das Schulfach bekundet haben.

5. „In Betreff der Schulamts-Candidaten ist an der Verordnung vom 30. März 1842 dahin festzuhalten, dass dieselben angewiesen werden sollen, sich vor ihrem Ausscheiden aus den bisherigen Verhältnissen der Bereitwilligkeit der betreffenden Regierung zu versichern, sie entweder in ihre frühere Stellung zurücktreten zu lassen, oder anderweitig für sie zu sorgen.

6. „Laut Verfügung vom 4. Juli 1831 soll der Candidat am Schlusse seiner Bildung nachweisen

a) eine vollständige Bekanntschaft mit der Theorie und Literatur des Tbst.-Unterrichts,

b) die Fähigkeit, den Unterricht bei Schülern von jedem Alter und Bildungsgrade zu ertheilen,

c) die Fähigkeit, Seminaristen über Theorie und Praxis des Tbst.-Unterrichts zu belehren.

7. „Um einen Candidaten dahin zu bringen, muss derselbe

a) eine umfassende Kenntniss der Sprache in materieller und formeller Beziehung,

b) Kenntniss der Gesetze des Denkens in specieller Anwendung für die Begriffsentwickelung,

c) genaue Kenntniss der psychologischen Entwickelung des vollsinnigen Kindes, insbesondere aber Kenntniss der eigenthümlichen Anschauungs-, Denk- und Ausdrucksweise des viersinnigen Tbst. erwerben, zu welchem besondern Zwecke noch

d) Kenntniss der Natur der Sinneswerkzeuge und der Sprachorgane und

e) Kenntniss der eigenthümlichen Ursachen der Taubheit und ihrer Einwirkung auf die Taubstummheit erfordert werden.“

„Für die Unterrichtsbefähigung zur Anleitung von Seminaristen bietet der seit 1836 jährlich in der Anstalt abgehaltene Cursus des Tbst.-Unterrichts für Volkschullehrer hinreichende Gelegenheit dar."

Die Ministerial-Verfügungen vom Jahre 1831, 1832, 1855 und 1864, welche die Prüfung der Tbst.-Lehrer betreffen, sind in dem Erlass vom 1. November 1864 [1]) zusammengestellt, wo es im allgemeinen Theile also heisst:

In der Verfügung vom 22. Juni 1831 — Nr. 11134 — ist bestimmt worden, dass Behufs der Ermittelung der Qualification der anzustellenden [2]) Tbst.-Lehrer von diesen

a) eine Probearbeit,

b) eine Probelection und mündliche Prüfung verlangt werden solle darüber:

ob sie mit der Theorie und Literatur des Tbst. Unterrichts hinreichend bekannt, der Praxis desselben bei Schülern von jedem Alter und Bildungsgrade mächtig und ob sie Seminaristen über Theorie und Praxis des Unterrichts zu belehren im Stande seien."

„Durch die Verfügung vom 10. August 1831 — Nr. 11187 — ist ferner angeordnet worden, dass die schriftliche Arbeit des zu Prüfenden an das Königliche Provinzial-Schulcollegium einzureichen sei und unter dem 14. Juni 1832 — 12603 — dass der Director der hiesigen (Berliner) Tbst.-Anstalt die Arbeit zu prüfen und über die Qualification des Candidaten zu berichten habe."

„Endlich ist durch die Verfügung vom 10. Februar 1855 — Nr. 411 — bestimmt worden, dass Tbst.-Lehrer nur dann zur Prüfung vorgeschlagen werden können, wenn dieselben zu einer bestimmten Stelle in Aussicht genommen sind und dass der Herr General-Inspector Saegert bei den in Rede stehenden Prüfungen stets mit zuwirken habe, wobei zugleich weitere Bestimmung darüber, ob die Prüfungen in Berlin oder bei der be-

[1]) Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preussen Decbr.-Heft 1864. S. 672 und f.

[2]) Das „anzustellenden" stimmt nicht mit dem Wortlaute der angeführten Verfügung überein.

treffenden Provinzial Tbst.-Anstalt stattfinden solle, für jeden einzelnen Fall vorbehalten worden ist."

„Die Ertheilung des Qualifications-Attestes ist hier seither Seitens des Directors der hiesigen Tbst.-Anstalt erfolgt, und über das Resultat der Prüfung durch das Königliche Provinzial-Schullcollegium an den Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten berichtet worden."

„Seit dem Jahre 1855 sind die Anmeldungen zu der Prüfung von Tbst.-Lehrern stets bei dem Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten eingereicht worden und im Fall die Candidaten an einer Provinzial-Tbst.-Schule geprüft wurden, hat der betreffende Vorsteher oder erste Lehrer der Anstalt die schriftliche Arbeit beurtheilt und demnächst in Gemeinschaft mit dem Provinzial- resp. Regierungs-Schulrath des Ressorts und dem Herrn General-Inspector Saegert den Candidaten geprüft. Ueber diese Prüfung ist ein Protokoll aufgenommen und auf Grund desselben auf Verlangen dem Candidaten auch ein Zeugniss durch die Ressortbehörde ausgefertigt worden."

„Die Prüfung selbst und die Form des Zeugnisses sind nach Massgabe der Bestimmungen über die Prüfung der Rectoren an Bürgerschulen eingerichtet worden."

Man hat gewiss alle Ursache, im Interesse der Tbst.-Bildungsangelegenheit sich dieser Verfügungen zu freuen, selbst wenn man nicht mit allen Einzelheiten derselben einverstanden sein kann. Ist damit doch ein kleiner Anfang mit der Regulirung gemacht und wenn man die Bestellung eines General-Inspectors und Bearbeiters des Tbst.-Wesens im Ministerio hinzu rechnet, so gewinnt man die Hoffnung auf eine dauernde Fortsetzung des begonnenen Werkes. Freilich muss man unter Berücksichtigung der entgegenstehenden Schwierigkeiten Geduld haben. Im Besondern wird man sich dem Ministerio zum Danke verpflichtet fühlen, dass es Fürsorge getroffen, die Tbst.-Anstalten mit tüchtigen Lehrern versorgen zu können. Hat doch der Herr General-Inspector in seiner oben erwähnten Schrift S. 50 berichten können:

„Alle Schulamts-Candidaten, die seit 1840 [1]) in hiesiger An-

[1]) d. h. von da an, wo der jetzige General-Inspector als Director der Berliner Tbst.-Anstalt thätig gewesen ist.

stalt eine gründliche praktische und nebenher angemessene wissenschaftliche Ausbildung erhalten haben, sind tüchtige Männer geworden.“

Alle nützliche Anordnungen haben indess nur dann und so lange Werth, als sie gewissenhaft ausgeführt werden und deshalb auch höheren Ortes für die fortdauernde Ausführung die nöthige Sorge getragen wird.

Diese Ueberzeugung veranlasst zu fragen:

1. Bietet gegenwärtig die Berliner Tbst.-Anstalt den ihr zugewiesenen Stipendiaten und jüngern Lehrern das, was zu einer „höheren Ausbildung“ nothwendig gehört, was der General-Inspector als dazu gehörig namhaft gemacht hat?

2. Verdanken die seit 1856 entlassenen Stipendiaten und anderweitig angestellten Lehrer ihre Thätigkeit der „praktischen und wissenschaftlichen Ausbildung,“ welche ihnen das Berliner Institut gewährt hat?

3. Kann diese höhere praktische und wissenschaftliche Ausbildung, im Besondern die Befähigung „zu weiterer Verbreitung und Entwickelung der Methode, event. die Einsicht und Erfahrung, die zur Reorganisation einer schon vorhandenen oder zur Gründung einer neuen Anstalt“ gehört, gewonnen werden, wenn der Stipendiat und junge Lehrer fortwährend darauf beschränkt bleibt, eine bestimmte Abtheilung der Anstalt, sogar ohne vorhergegangene hinreichende Instruction, selbstständig und nach Gefallen zu führen? wenn sich dabei Niemand um ihn bekümmert und er sich in jeder Hinsicht selbst überlassen bleibt? wenn man ihn von den Cursen des Tbst.-Unterrichts für Volksschullehrer fern hält?

4. Vermögen die Belehrungen, welche der General-Inspector den Stipendiaten und jungen Lehrern gelegentlich gewährt, falls die Anstalt ihre Schuldigkeit nicht thut, diesen Ausfall zu decken, wenn sie auch noch so ausführlich und tief auf die Sache eingehen?

Man kann es gewiss jedem jungen Tbst.-Lehrer wünschen, dass ihm die Gelegenheit werde, als Stipendiat in das Berliner Institut einzutreten, da ihm damit zugleich Gelegenheit zu allgemeiner Ausbildung nach den verschiedensten Seiten hin, durch die Universität etc. geboten wird: unter denen in Nr. 3 an-

geführten Bedingungen aber, wird er vielleicht das ganze lose Zeug und Unterfutter zu einem vollkommnen Tbst.-Lehrer à la mode gewinnen, indess immer noch eines Schneiders bedürfen, der daraus etwas einigermassen Brauchbares herstellt. Die Gefahr liegt nahe, dass er nicht allein, wie der General-Inspector sagt, „durch die intellectuelle Atmosphäre Berlins verdorben," sondern auch durch den moralischen Einfluss seiner Stellung und seiner Vorbilder verwöhnt, durch das politische Treiben der Hauptstadt von der Verfolgung seines Bildungszweckes abgezogen etc. aus Berlin scheidet und auf längere oder kürzere Zeit für seine Berufsthätigkeit, die er unter ganz andern Verhältnissen ausüben soll, unlustig und unfähig ist.

Bei sorgfältiger Durchsicht derjenigen Bestimmungen, welche die Prüfung der Tbst.-Lehrer betreffen, drängen sich die Fragen auf:

1. Existirt eine Ministerial-Verfügung, welche die Behörden und Vorstände der Preussischen Tbst.-Anstalten verpflichtet, nur geprüfte Tbst.-Lehrer anzustellen, die Lehrer aber nöthigt, vor Uebernahme eines Lehramtes in einer Preussischen Tbst.-Anstalt, eine besondere Prüfung zu machen?

Aus den oben angeführten Verfügungen wird sich eine solche Verpflichtung schwerlich herleiten lassen; denn: In der Verfügung vom 19. Februar 1855 heisst es, dass Lehrer nur dann zur Prüfung vorgeschlagen werden können, wenn dieselben zu einer bestimmten Stelle in Aussicht genommen sind." „Rücksichtlich derjenigen anzustellenden Tbst.-Lehrer," schreibt der General-Inspector, „welche ihre Vorbildung nicht in einem Hauptinstitute erhalten haben, verordnet das Ministerium unter dem 7. Juni 1831,[1]) dass dieselben in einem solchen Institute ihre Probe ablegen sollten."

Gesetzt aber auch, jene Verpflichtung läge in den erwähnten Verfügungen,

2. welche Tbst.-Anstalten sind gegenwärtig Hauptinstitute? Das Berliner allein? Das war ja doch schon im Jahre 1831 nur ein Institut; warum es also jetzt zum Hauptinstitut

[1]) Eine das Tbst.-Wesen betreffende Ministerial-Verfügung vom 7. Juni 1831 existirt nicht.

kat' exochän stempeln? Ist es nicht vielmehr berechtigt, gegenwärtig alle diejenigen dafür anzusehen, welche die umfassendste Gelegenheit zu einer dem Bedürfnisse allseitig entsprechenden Ausbildung gewähren und deshalb vorzugsweise auch von Ausländern behufs ihrer technischen Ausbildung für den Tbst.-Lehrerberuf aufgesucht und benutzt werden? Ob nach dieser Definition das Berliner Institut zur Zeit dazu gehört, kann man der Beurtheilung derer überlassen, welche in neuerer Zeit dort ihre Studien gemacht haben. Sollte nicht wenigstens mit gleichen Rechten jenes Prädicat auch alle denjenigen Tbst.-Anstalten zuerkannt werden dürfen, welche Jahr aus Jahr ein die Aufgabe haben in die Methode des Tbst.-Unterrichts einzuführen, nämlich den Seminar-Tbst.-Anstalten?

3. In den Verfügungen ist stets nur von den „Tbst.-Lehrern" die Rede; wodurch rechtfertigt es sich also, jetzt nur von den „H a u p t l e h r e r n" der Tbst.-Anstalten den Nachweis ihrer Qualification durch eine besondere Prüfung zu fordern?

Dem Wortlaute der Verfügungen nach besteht diese Verpflichtung entweder für j e d e n oder für k e i n e n Tbst.-Lehrer.

4. Warum fordert man den Nachweis der Qualification nicht von Jedem, der in einer Tbst.-Anstalt als Lehrer thätig sein will, oder soll?

5. Wird dadurch der jetzt sehr verbreiteten und höchst nachtheilig auf das Gedeihen der Anstalten einwirkenden Ansicht, dass zum Dienste in Tbst.-Anstalten jeder Lehrer sofort geschickt sei, nicht wesentlicher Vorschub geleistet?

6. Wie kommen die betreffenden Tbst.-Anstalten und die technischen Leiter derselben dazu, Leute als Lehrer aufnehmen zu müssen, die beim Antritt ihres neuen Lehramtes vollkommen ungeschickt zur Ausübung desselben sind und es erst nach Jahr und Tag allmählich werden, wenn sie nicht indess flüchtig geworden sind?

7. Sollte es sich nicht empfehlen, wie für den Dienst an mehrclassigen Bürgerschulen, ausser der ersten Prüfung für die untergeordneten Lehrer, noch eine z w e i t e für die Rectoren oder Leiter der Anstalten anzuordnen?

8. Welche Gründe sprechen für die Mitwirkung des General-Inspectors (derselbe versteht darunter die persönliche Betheiligung)

bei der Prüfung der Tbst.-Lehrer, deren Stellung durchgehends eine so höchst bescheidene ist?

9. Sollte es nicht auch bei dieser Prüfung genügen, die Prüfungscommission aus dem betreffenden Departementsrath im Provinzial-Schulcollegium und aus den dazu befähigten Technikern derjenigen Anstalt zu bilden, an welcher die Prüfung gemacht wird? Das Zeugniss soll ja doch vorschriftsmässig von dem Provinzial-Schulcollegium ausgestellt werden. [1])

10. In welchem Verhältnisse stehen die Kosten (Diäten), welche dem Staate durch die Mitwirkung des General-Inspectors bei den qu. Prüfungen dann erwachsen, wenn dieselbe nicht in Berlin stattfinden, zu dem Nutzen, der dem Staate d. h. der Tbst.-Bildungssache desselben, durch seine Betheiligung erwächst?

11. Warum sollen die betreffenden Lehrer nicht regelmässig ihre Prüfung in der Provinz machen, oder wenigstens ohne Weiteres machen dürfen, in welcher sie ihre Anstellung finden?

12. Wodurch lässt sich die ganz ausserordentliche Erschwerung der Prüfung rechtfertigen, welche für die allgemein sehr dürftig gestellten Tbst.-Lehrer in den Verfügungen liegt? Manchem wird sie dadurch geradezu unmöglich gemacht.

13. Welchen Zweck hat die Bestimmung, wonach die Lehrer nur dann zur Prüfung vorgeschlagen werden dürfen, „wenn dieselben zu einer bestimmten Stelle in Aussicht genommen sind?“ Dass sich die Zahl der geprüften Tbst.-Lehrer zu sehr vermehren werde, ist doch bei dem dürftigen Einkommen und bei der Mühseligkeit und Reizlosigkeit des Berufes wahrhaftig nicht zu fürchten.

Es ist bereits darauf hingewiesen, dass sich die Massnahmen, welche zur Regulirung des gesammten Tbst.-Bildungswesens in Preussen getroffen worden sind und worauf sich dieser Staat vor andern auszeichnet, beschränken:

a) auf die Bestellung eines General-Inspectors für das Tbst.-Wesen,

[1]) Welches Provinzial-Schulcollegium wird sich dazu verstehen, ein Zeugniss über die durch eine Prüfung nachgewiesene Qualification zum Tbst.-Unterrichte auszustellen, wenn es in der betreffenden Prüfungs-Commission nicht vertreten gewesen ist?

b) auf die Einrichtung eines Stipendiums zur Heranbildung von Tbst.-Lehrern,

c) auf den Erlass einiger Ministerial-Verfügungen die Prüfung der Tbst.-Lehrer betreffend.

Jedenfalls muss die zuerst genannte Massnahme als die bedeutendste bezeichnet werden, weil auf ihr die von oben wie von unten gehegte Erwartung beruht, dass durch sie das Organ geschaffen sei, welches „zur Förderung des Unterrichts und der Ausbildung der Tbst.“ nöthig ist, der Faktor, der die wünschenswerthe Ordnung in den bisher der höheren Leitung und Aufsicht von Dilettanten oder Sachunverständigen überlassenen Zweig des Unterrichtswesens, zu bringen vermag.

Dass dieser absonderliche Zweig auch seiner absonderlichen Pflege und gegenwärtig der Förderung und Regulirung in hohem Masse bedarf, ist wohl schon aus den früher aufgezählten „Missverhältnissen“ ersichtlich geworden.

Als ein sehr erheblicher Schritt zum Besseren dürfte es bezeichnet werden,

wenn das Unterrichts-Ministerium in jedem Falle, wo es sich um die Einrichtung einer Tbst.-Anstalt auf öffentliche Kosten handelt, den Nachweis forderte, dass die zur Errichtung, Ausstattung und dauernden Erhaltung derselben nöthigen Mittel vorhanden sind. Natürlich dürfte dabei nicht ausser Acht gelassen werden, dass sich mit dem Wachsthum der Anstalten auch die Bedürfnisse nach jeder Richtung hin steigern. Wiege, Kinderkleid und Amme sind eben nur so lange ausreichend, als das Kind klein ist.

Ein zweiter nicht minder wichtiger Schritt zur Förderung der Angelegenheit überhaupt und der Unterrichtserfolge würde es sein,

wenn sich der Herr General-Inspector zur Bearbeitung eines Regulativ's für das gesammte Tbst.-Bildungswesen in Preussen herbeilassen und in demselben die dem jetzigen Stande der Angelegenheit entsprechenden Forderungen bestimmt namhaft machen wollte. Selbst wenn diesem Regulativ keine obligatorische Geltung beigelegt werden könnte, würde es doch namentlich auf alle diejenigen, welche, ohne die Bedürfnisse der Tbst.-Anstalten näher zu kennen, für ihre Befriedigung Sorge zu tragen be-

rufen sind, als die Erklärung einer „Autorität" den nützlichsten Einfluss ausüben, sie jedenfalls fortdauernd mahnen, den Lehrern eine Stütze bieten und dadurch den oft kläglichen Verhältnissen nach und nach ein Ende machen können.

Wer der Sache näher steht, oder auch nur die bereits erwähnte Saegert'sche Schrift sorgfältig durchsieht, wird zugestehen müssen, dass das Tbst.-Bildungswesen in Preussen weder im Ganzen, noch in den einzelnen Provinzen eine organische Gestaltung erlangt hat; dass jede Provinz ganz nach individuellem Ermessen vorgeht und selbst den einzelnen Anstalten (d. h. zumeist den unmittelbaren Vorgesetzten derselben) überlassen bleibt, sich nach Massgabe der gewährten Mittel einzurichten. Am meisten macht sich bis jetzt in der Provinz Westphalen eine gewisse Regelung der Sache wenigstens nach einigen Seiten hin erkennbar. Dieselbe ist vornehmlich durch die Fürsorge und Thätigkeit des gegenwärtigen Provinzial-Schulraths, in dem die Verwaltung gipfelt, zu Stande gekommen und verräth sich

a) in der Verbindung, in welche die 4 Anstalten der Provinz durch die Mittheilung aller Berichte gesetzt werden, welche von den einzelnen Anstalten an das Provinzial-Schulcollegium eingehen;

b) in der Fürsorge für die Fortbildung sämmtlicher Lehrer, indem alle 2 Jahre 2 derselben auf Kosten des Tbst.-Fonds zum Besuch anderer Tbst.-Anstalten des In- und Auslandes mit dem Auftrage der Berichterstattung ausgesandt werden;

c) in der geregelten Gehaltsaufbesserung für die Lehrer;

d) in der Sorge für geeignete und genügende Lehrerkräfte;

e) in der entsprechenden Remunerirung derjenigen Volksschullehrer, welche sich auch mit dem Unterrichte tbst. Kinder beschäftigen;

f) in der Aussendung einzelner dieser Volksschullehrer in Tbst.-Anstalten behufs weitergehender Information auf Kosten des Tbst.-Fonds;

g) in der Veröffentlichung allgemeiner Berichte über das Tbst.-Unterrichtswesen der Provinz.[1])

[1]) Besonders eingehend und instructiv sind die „Nachrichten über die Entwickelung und den gegenwärtigen Standpunkt des Tbst.-Unterrichtswesens in der Provinz Westphalen vom Jahre 1863.

Dass man, wenn auch nicht von vorn herein Alles geordnet war, den Tbst.-Unterricht begann, um nur das Bedürfniss nachzuweisen, zu zeigen, dass etwas und zwar nicht ohne günstigen Erfolg geschehen kann, und dadurch zugleich das Interesse und die Wohlthätigkeit wach zu rufen: ist gewiss unter Umständen vollkommen zu billigen. So kann und soll es aber nicht bleiben. Allmählig muss doch eine zweckentsprechende Ordnung der Verhältnisse eintreten, wenn nicht die ganze Sache mehr und mehr zu einem blossen Scheinwerk werden soll. Mag die bisher vorherrschende irrationale Wirthschaft in sofern auch ihr Gutes gehabt haben, als dabei die mannigfachsten Erfahrungen gemacht worden sind: jetzt, wo das Tbst.-Bildungswesen in Preussen zu einer allgemeinen Landessache mit einem General-Inspector an der Spitze geworden ist, sollte doch billig eine rationale Gestaltung desselben ernstlich eingeleitet und hergestellt werden.

Was in Preussen betreffs des Tbst.-Bildungswesens noch auf eine Regelung resp. eine Beförderung wartet, möge in dem Nachfolgenden kurz zusammengestellt werden:

1. Die Schulpflichtigkeit der tbst. Kinder.[1])

Artikel 21 der Preussischen Verfassungsurkunde von 31. Jan. 1850 lautet: „Für die Bildung der Jugend soll durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden. Eltern und deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Schulen vorgeschrieben ist.“ Das scheint auch zu Gunsten der tbst. Kinder zu sprechen und ihnen den Anspruch auf Schulbildung zu gewähren, gleichzeitig aber auch zur Benutzung der Tbst.-Anstalten für solche Kinder zu verpflichten; denn nur solche Anstalten können tbst. Kindern den Unterricht gewähren, welcher für die öffentlichen Schulen vorgeschrieben ist. Auch die Tbst.-Anstalten sind grösstentheils öffentliche Schulen.

[1]) In der Schrift „Beleuchtung der in den Preussischen Gesetzen enthaltenen singulären Bestimmungen in Betreff tbst. Personen, nebst darauf bezüglichen Verbesserungs-Vorschlägen.“ Leipzig, Merseburger 1861, habe ich mich hierüber in dem Abschnitte: „Das Recht der Tbst. auf Schulbildung,“ S. 14—18, eingehender ausgesprochen.

Der erwähnten Verpflichtung entzieht man sich aber hin und wieder aus den nichtigsten Gründen.[1]) Wie problematisch es in diesem Falle um das Recht der Tbst. steht, selbst wenn sie den Bestimmungen des allgemeinen Landrechts und den besonderen Circular-Verfügungen einzelner Regierungen entsprechend den Ortsschulen überwiesen werden, bedarf hier keines Nachweises. Ein Zwang zur Benutzung der Tbst.-Anstalten für die betreffenden Kinder findet in Preussen nicht statt. Auf die vor Jahren von einzelnen Anstalten an das Unterrichts-Ministerium gerichteten Gesuche, einen solchen Zwang eintreten zu lassen, ist durch eine Verfügung von 12. August 1847 erwiedert worden, „dass Eltern zur Unterbringung nicht vollsinniger Kinder in Tbst.- und Blindenanstalten im Zwangswege nicht angehalten werden können.“ [2]) Jetzt wie früher bleibt in Folge dessen einer nicht unbeträchtlichen Anzahl tbst. Kinder die Wohlthat eines angemessenen Schulunterrichts entzogen.

Dass dem Ministerio zur Zeit das Recht nicht zusteht, Eltern mit Gewalt zu nöthigen, ihre Kinder einer Tbst.-Anstalt zur Ausbildung zu übergeben, ist einleuchtend. Zur Ausübung dieses Zwanges bedarf es eines besondern Gesetzes. Gegen den

[1]) Der Seminar-Director Goltzsch berichtet in der „Neunten Nachricht über die Tbst.-Schule zu Stettin“ 1861, S. 23 und 24: „Selbst wo nach langen mühsamen Verhandlungen die Mittel zur Ausbildung des Kindes aufgebracht waren, verweigerte schliesslich der Vater seine Einwilligung, weil er für einen Tbst. das Betteln als die einträglichste aller Beschäftigungen ansah. Es haben sich indess in allen diesen Fällen die Befugnisse der Verwaltungsbeamten, auch der höchsten, als unzureichend erwiesen, die seelsorgliche Einwirkung der Pfarrer zurückgewiesen und der Versuch, den richterlichen Weg zu beschreiten, führte leider zu dem Ergebniss, dass es an einem gesetzlichen Anhalt fehle, die Eltern zur Ausbildung ihres tbst. Kindes in einer Anstalt zu zwingen und den Kindern statt des gewissenlosen, eigennützigen Vaters einen redlichen Vormund zu bestellen.“

[2]) Auf die Petition einer Lehrerconferenz, „dass für alle bildungsfähigen Tbst. der Schulzwang gesetzlicher Weise eingeführt werde,“ hat die betreffende Commission der Württembergischen Kammer den Antrag gestellt, „der auf Zwangsbildung gerichteten Bitte eine Folge nicht zu geben, sofern die Staatsgesetzgebung hierzu nicht berechtigt erscheint.“

Erlass eines solchen dürfte sich, wenn es auch die persönlichen Rechte der Eltern beschränkt, bei den gegenwärtigen Veranstaltungen zur Unterstützung unvermögender Eltern nichts Erhebliches einwenden lassen, da es nur dem Unverstande, thörichter Liebe, dem Geize, schändlichem Eigennutze etc. der Angehörigen entgegen treten würde.

Um den Tbst. in Beziehung auf ihren Schulunterricht gerecht werden zu können, sind folgende reglementarische resp. gesetzliche Bestimmungen nothwendig:

a) Die allgemeine Vorschrift, wonach jedes Kind vom 6. Lebensjahre ab in die Ortsschule geschickt werden muss, falls nicht auf andere Weise genügend für die Schulbildung Sorge getragen wird, findet auch auf die tbst. Kinder unbeschränkte Anwendung und dürfen daher solche Kinder wegen dieses ihres Gebrechens nicht vom Schulbesuche dispensirt werden.

b) Die Schullehrer sind verpflichtet, sich des Unterrichts der tbst. Kinder ihres Schulbezirks soweit anzunehmen, als es die Verhältnisse gestatten.

c) Die erforderlichen besonderen Hülfsmittel hierzu sind aus Communalfonds anzuschaffen und ebenso sind die Schullehrer für ihre besonderen Mühwaltungen bei dem Unterrichte der zu ihrer Schule gehörigen tbst. Kinder aus den gedachten Fonds angemessen zu honoriren.

d) Vom achten Lebensjahre ab muss jedes tbst. Kind einer Tbst.-Anstalt zur weiteren Ausbildung übergehen werden und findet in dieser Beziehung derselbe Zwang Statt, wie in Betreff des Schulbesuchs hörender Kinder.

e) Kein tbst. Kind darf confirmirt und zum Genuss des heiligen Abendmahles zugelassen werden, bevor ihm nicht von der betreffenden Tbst.-Anstalt das Attest der Reife hierzu ertheilt ist. Sämmtliche Geistliche sind hiernach durch die betreffenden Consistorien mit Anweisung zu versehen.

f) Dem Staate, resp. der betreffenden Provinz liegt ob, für eine dem Bedürfnisse entsprechende Erweiterung resp. Vermehrung der Tbst.-Anstalten zu sorgen.

2. Die Verpflichtung zur Unterbringung der unbemittelten tbst. Kinder in Tbst.-Anstalten auf öffentliche Kosten.

Die Erhaltung der Zöglinge in den Tbst.-Anstalten ist verhältnissmässig ziemlich kostspielig. Da die allermeisten Tbst. armen Familien angehören, so sind die wenigsten Eltern und Angehörigen derselben im Stande, die Unterhaltungskosten selbst zu tragen. Freistellen bestehen nur an einigen Anstalten, sind aber auch hier nicht in ausreichender Zahl vorhanden. Von Seiten der Staatsregierung sind zwar die Communal- und Kreisvertreter auf die Pflicht hingewiesen worden, den unvermögenden Eltern die Mittel zur Erhaltung ihrer tbst. Kinder in einem Preussischen Institute aus Communal- oder Kreismitteln zu gewähren; bis jetzt ist es aber stets dem guten Willen jener Vertreter überlassen geblieben, ob sie die Mittel bewilligen wollten, oder nicht. Folge davon ist bis auf den heutigen Tag gewesen, dass sie einer nicht geringen Zahl versagt worden, diese also von der Wohlthat des Schulunterrichts in Tbst.-Anstalten ausgeschlossen geblieben sind.

Soll diesem Nothstande abgeholfen werden, so ist die gesetzliche Bestimmung nöthig:

Sind die Eltern etc. unvermögend, die Kosten der Unterhaltung ihrer tbst. Kinder in einer Tbst.-Anstalt zu bestreiten, so hat die Commune event. der Kreis, den fehlenden Betrag zu ergänzen, nach Umständen die gesammten Unterhaltungskosten allein zu tragen.

3. Das Alter, in welchem die tbst. Kinder den Tbst.-Anstalten zu überweisen sind.

Dass das 8. Lebensjahr fast allgemein als das zum Eintritte in eine Tbst.-Anstalt geeignetste Alter bezeichnet wird, ist breits erwähnt und eben so ist in einem früheren Abschnitte [1]) der Nachtheile gedacht, welche ein zu später Eintritt und ein zu verschiedenes Alter der Eintretenden zur Folge hat. Darum

[1]) S. 206 und f.

hier nur noch eine Mittheilung aus Berichten Preussischer Tbst.-Anstalten.

In dem 9. Berichte vom Jahre 1861 über die Anstalt zu Stettin heisst es S. 21: „Es sind bis jetzt aufgenommen worden 72 Kinder im Alter von 7—10, 36 in einem Lebensalter von 12—14 Jahren, 7 waren über 15, 1 Zögling sogar über 20 Jahre alt."

S. 19 des Berichts aus der Rheinprovinz vom Jahre 1861 heisst es: „Als der geeignetste Zeitpunkt zur Aufnahme in die Tbst.-Anstalten hat sich nach den im Laufe der Zeit gemachten Erfahrungen das 8.—10. Lebensjahr herausgestellt und die bei weitem meisten bisher in den Tbst.-Anstalten ausgebildeten Kinder befinden sich bei ihrer Aufnahme in diesem Alter; doch sind auch in einigen wenigen Fällen jüngere Kinder und in andern ältere [1]) selbst von 16 und 17 Jahren aufgenommen worden. Es waren das Letztere aber immer besonders dringende Fälle, und wurde vor der Aufnahme solcher Kinder in der Regel erst das Gutachten der betreffenden Anstalts-Direction über die Zulässigkeit der Aufnahme eingeholt. Die tbst. Mädchen werden, sobald sie das 11. Lebensjahr bereits zurückgelegt haben, mit Rücksicht auf die Gefahren, welchen sie während ihres Aufenthaltes in der Anstalt ausgesetzt sind, und welche sie bereiten können, in der Regel nicht mehr aufgenommen."

Dass den Tbst.-Anstalten gegenwärtig ihre Schüler noch in so verschiedenem Alter überwiesen werden, liegt ausschliesslich in der ungestörten Säumigkeit der betreffenden Interessenten und Behörden. Wollte man dieser Säumigkeit nur einige Zeit mit aller Entschiedenheit entgegentreten, so würde sich die nöthige Ordnung zum grossen Segen der Anstalten und ihrer Zöglinge bald einstellen. So lange aber die Aufsichtsbehörden der Tbst.-Anstalten in falscher Humanität die Aufnahme „überwachsener Tbst." zu lassen und trotz des dagegen erhobenen Widerspruches

[1]) Die letzteren Fälle sind nach der dem Berichte beigefügten Anlage K. doch nicht so selten. In Brühl waren unter 52 Schülern 27, in Kempen unter 157 Schülern 97, in Moers unter 77 Schülern 46 und in Neuwied unter 24 Schülern 9 über 10 Jahre alt.

anordnen: ist auf ein Ausbleiben des urgirten Uebelstandes nicht zu hoffen.

4. Die Dauer des Unterrichts-Cursus.

Dieselbe ist in den einzelnen Provinzen des Preussischen Staates und mitunter sogar für die einzelnen Anstalten derselben sehr verschieden normirt. Nach den Mittheilungen von Saegert[1]) „hat man in den ständischen Anstalten der Provinz 3—4 Jahre, in der Provinz Posen, Pommern und Westphalen 4—5 Jahre als ausreichend zur nothwendigsten Ausbildung angenommen. In Schlesien, insbesondere in der Anstalt zu Breslau, kann man sich beliebig auf einen Bildungscursus von 6—7 Jahren ausdehnen; in Sachsen werden nur 5—6 Jahre gestattet,[2]) während die Anstalt zu Köln auch schon mit sechsjährigen Kindern einen Vorbereitungscursus beginnt und in der Anstalt zu Berlin die aus der Stadt gebürtigen tbst. Kinder jederzeit mit begonnenem 7. Lebensjahre in den Unterricht aufgenommen werden, wenn die Frequenz dies gestattet, so dass dieselben möglicherweise einen Bildungscursus von 8—9 Jahren absolviren können.“ In der Rheinprovinz und eben so in Stettin macht man die Dauer des Bildungcursus von dem Alter abhängig, in welchem die Zöglinge der Anstalt übergeben werden. Aus dem Berichte der Rheinprovinz vom Jahre 1861 und zwar aus der Anlage K.: „Dauer des Aufenthaltes der ausgebildet aus den Anstalten entlassenen tbst. Kinder in denselben,“ ergiebt sich, dass dort der Schulcursus je nach dem Alter der Eintretenden 2, 3, 4—10 Jahre gedauert hat.

Der Seminar-Director Goltzsch berichtet im Jahre 1861 über die Anstalt zu Stettin: „So verschieden wie das Lebensalter

[1]) „Das Tbst.-Bildungswesen in Preussen,“ S. 9.

[2]) Diese Beschränkung hat in der Provinz Sachsen niemals stattgefunden. Die Ausdehnung des Unterrichts-Cursus für jeden einzelnen Schüler ist hier stets von dem Ermessen des betreffenden Hauptlehrers und des Anstalts-Vorstehers abhängig gewesen und gewöhnlich auf 6—8 Jahre ausgedehnt worden. In der Instruction des 1. Lehrers heisst es: „Er hat nach vorgängiger Zustimmung des Directors das Nöthige über Aufnahme, Entlassung, Confirmation etc. der Zöglinge anzuordnen.“

der Eintretenden ist auch die Dauer ihres Aufenthaltes in der Anstalt und das Ergebniss des Unterrichts gewesen. Von den im Ganzen 164 Kindern sind fast 20 nur 1 Jahr, oder auch noch kürzere Zeit, 9, 2 Jahre; 14, 3 Jahre; 15, 4 Jahre; 16, 5 Jahre; 19, 6 Jahre; 15, 7 bis 8 Jahre lang Zöglinge der Anstalt gewesen. 3 haben ihr 9 Jahre lang, einer sogar 10 Jahre lang angehört."

Welchen dauernden Werth ein 3—4 Jahre oder noch weniger ausgedehnter Unterricht, wie er in der Provinz Preussen für tbst. Kinder Regel ist, hat und haben kann: glaube ich bereits früher genügend dargethan zu haben. Goltzsch spricht sich in dem bereits erwähnten Berichte S. 22 und 23 dahin aus: „Im Ganzen genommen bringt ein Aufenthalt in der Anstalt von weniger als 3 Jahren gar keinen wesentlichen, dauernden Nutzen, in den meisten Fällen wird im späteren Leben fast Alles verloren gehen, was in der Anstalt erworben ist; nach 4jährigem Aufenthalte ist dies nicht dringend zu befürchten, aber erst ein 5—6jähriger Aufenthalt führt die Kinder auf eine Entwickelungs- und Bildungsstufe, die sie zu ganz selbstständigen weiteren Bildungsbestrebungen befähigt und dahin bringt, dass alle späteren Lebensverhältnisse auf sie in ähnlicher Weise bildend einwirken, wie es bei Vollsinnigen geschieht." [1])

„Leider," fährt Goltzsch fort, „ist dieser in der Natur der Tbst.-Bildung unabänderlich begründete Sachverhalt so wenig bekannt, oder wird auch wohl absichtlich so unbeachtet gelassen, dass es zu den unangenehmsten unserer amtlichen Verpflichtungen gehört, diesen Sachverhalt immer von Neuem ungeeigneten Aufnahmegesuchen gegenüber schriftlich und mündlich zum Verständniss zu bringen. Es gehören hierher die betrübenden und leider häufigen Anträge beim Herannahen der Zeit der Confirmation, ein Kind auf 2 oder auch wohl gar auf 1 Jahr in

[1]) Meine Erfahrungen bestätigen dies nicht und die Erfahrungen des Medicinalraths Casper an den Zöglingen der Berliner Anstalt, welche ihr gewiss grösstentheils wenigstens 6 Jahre lang angehört haben, stehen damit ebenfalls im Widerspruch. Oder sollten die Leistungen der Anstalt zu Stettin diejenigen der Berliner Anstalt so bedeutend überflügeln? Ist mir nicht wahrscheinlich.

die Anstalt aufzunehmen,[1]) damit es **wenigstens** confirmirt werden könne. Es gebietet die Gewissenspflicht, darauf keine andere, als die harte, aber wahrhaftige Antwort zu geben: Zwei Jahre Aufenthalt in der Anstalt sind nichts Anderes, als Geldverschwendung und Vergeudung von Zeit und Kraft, die in diesem Lebensalter viel fruchtbringender auf häusliche Arbeiten oder Erlernung eines Handwerkes hingerichtet werden kann."

Allerdings sind, wie Saegert zur Rechtfertigung der bis auf 3—4 Jahre verkürzten Schulzeit anführt, „nicht alle Tbst. gleich befähigt, eben so wenig für eine gleiche Höhe der bürgerlichen Brauchbarkeit geschaffen;" allein auch bei einer 6—8jährigen Schulzeit wird man mit tbst. Schülern aus naheliegenden Gründen immer noch auf „die nothwendigste Elementarbildung" beschränkt bleiben, wenn man nicht auf Kosten der Haltbarkeit über den gerechtfertigten Umfang hinausgeht.

Ein aus der Schule des Herrn Saegert hervorgegangener Tbst.-Lehrer der Provinz Preussen hat in seinem Eifer und übermässiger Selbstschätzung behauptet, dass es zur Ausbildung tbst. Kinder bei genügender Befähigung der Lehrer eines längeren Unterrichts als er für die Provinz Preussen bestimmt ist, nicht bedürfe, und mich in einer Anwandelung sonderbarer Bescheidenheit eingeladen, bei ihm diese Befähigung zu erwerben,[1]) 10,000 Thlr. hat er für die Mittheilung seines Geheimnisses nicht gefordert, mir sind aber die Kosten der Reise zu ihm dafür schon zu viel. Dass seine Collegen in der Provinz Preussen nicht mit ihm einverstanden sind und bescheidener über ihre Leistungsfähigkeit urtheilen, geht aus dem Berichte über die „Tbst.-Schule zu Angerburg" vom Jahre 1858, welchen der 1. Lehrer dieser Anstalt, Radau, veröffentlicht hat, hervor. S. 19 und f. § 13 dieses Berichtes ist von der **Nothwendigkeit** die Rede, **den Lehrcursus auf 6—8 Jahr auszudehnen.** Mit der Motivirung dieser Nothwendigkeit wird sich jeder schwindelfreie

[1]) Mir ist mehr als einmal zugemuthet worden, roh aufgewachsene tbst. Kinder im Laufe von 6—8 Wochen für die Confirmation vorzubereiten.

[2]) Siehe das Mai-Juni-Heft 1859, des Brandenb. Schulblattes S. 326.

Tbst.-Lehrer einverstanden erklären. Uebrigens glaube ich auch sicher voraussetzen zu dürfen, dass die vom Provinzial-Schulcollegium der Provinz ausgegangene Bestimmung einer so kurzen Schulzeit nicht in dem Vertrauen auf die ausserordentliche Leistungsfähigkeit der betreffenden Lehrer, sondern in ganz Anderem ihren Grund hat.

5. Das Verhältniss der Lehrerkräfte zur Schülerzahl.

Von einer Regel für dieses Verhältniss ist weder in dem allgemeinem Berichte des Herrn General-Inspectors vom Jahre 1856 noch aus den späteren Specialberichten der einzelnen Anstalten irgend etwas zu erkennen.

Die Fragen warten noch auf ihre Beantwortung:

1. Welches ist durchschnittlich die zulässige Ausdehnung der Schülerzahl

a) in den Unterclassen, b) in den höheren Classen, wenn man den Schülern gerecht werden und die Lehrer nicht überbürden will?“ [1])

2. Welches ist die Zahl von Schülerabtheilungen, welche man einem Lehrer überweisen darf, wenn an ihnen bei der ohnehin schon beschränkten Schulzeit der Anstaltszweck ohne übermässige Beanspruchung des Lehrers erreicht werden soll?

3. Ist da, wo die Zahl der Lehrer nicht dieselbe ist wie die der Jahre, welche für den Bildungscursus bestimmt sind, die jährliche Aufnahme neuer Schülergruppen zu rechtfertigen?

4. Ist also bei 1—3 Lehrern und einem 6jährigen Unterrichts-Cursus jährliche Aufnahme neuer Schüler, wodurch 6 verschiedene Abtheilungen entstehen, zulässig?

Bei Beantwortung der 1. Frage ist wohl zu berücksichtigen, dass die Fähigkeit des Herrn Dr. Haase zu Marienburg, wodurch es diesem möglich wird, „30 Zöglinge gemeinsam und zwar schon auf der untersten Stufe zu unterrichten, [2]) eine ganz

[1]) Im Organ 1860. Nr. 4. S. 50 und ferner habe ich diese Frage zu beantworten versucht. Eine Remonstration gegen diese meine Beantwortung ist bis jetzt nicht erfolgt.

[2]) Siehe das Mai-Juni-Heft 1859 des Brandenb. Schulblattes, S. 325.

ausnahmsweise Erscheinung bleiben wird. Sie dürfte dem Herrn General-Inspector selbst bei seinen ausgezeichnetsten Schülern auch nur annäherungsweise nicht wieder vorgekommen sein.

Nach den bereits genannten „Nachrichten über das Tbst.-Unterrichtswesen in der Provinz Westphalen“ „hatten die Revisionen des Herrn General-Inspectors vom Jahre 1855 und 57 bei aller Anerkennung des in den Anstalten zu Büren und Soest Geleisteten doch vollständig dargethan, dass zur Bewältigung des Lehrstoffes für eine Frequenz von circa 40 Zöglingen in jeder dieser Anstalten die Kräfte von zwei Lehrern nicht ausreichten.“ In Folge dessen ist sie auf 3 ausgedehnt worden.

Am 31. December hatte die Anstalt zu

Büren 42 Schüler und 3 ordentliche Lehrer,
Soest 37 Schüler und 3 ordentliche Lehrer,
Langenhorst 33 Schüler und 2 ordentliche Lehrer,
Petershagen 27 Schüler und 2 ordentliche Lehrer.

Dass dieses Verhältniss der Lehrer- zur Schülerzahl ein günstiges genannt werden dürfe, wird Niemand behaupten können. Es kommt indess nicht allein auf die Zahl der Schüler, sondern noch vielmehr auf die der Abtheilungen, welche einem Lehrer zugetheilt werden müssen, desgleichen auf die Befähigung der Lehrer an, ob diese „den Lehrstoff zu bewältigen vermögen.“

Wie es damit in unsern Tbst.-Anstalten steht, wird sich aus folgender Uebersicht einigermassen ergeben:

Anstalt.	Jahr.	Zahl der Schüler.
Berlin	1865	120
Neustadt - Eberswalde [1]		
Königsberg.	-	30
Angerburg.	1864	70
Braunsberg.	-	10
Marienburg.	-	56
Posen.	1856	23 (Polen u. Deutsche)
Stettin.	1861	54
Stralsund.	1856	10
Cöslin.	1865	12
Breslau.	1863	122
Ratibor.	1865	50
Liegnitz.	1865	20
Halberstadt.	1856	29
Erfurt.	1865	38
Weissenfels.	1865	40
Halle.	1856	34
Osterburg.	1865	9
Köln.	1856	57
Kempen.	1859	37
Mörs.	-	18
Brühl.	-	31
Neuwied.	-	19
Aachen.	1865	31
Soest.	1861	37
Büren.	-	42
Petershagen.	-	27
Langenhorst.	-	33

[1]) Ueber die von Dr. Heyer in Neustadt-Eberwalde projectirte Tbst. Anstalt fehlt mir bis jetzt jede weitere Kunde.

Zahl der Schülerabth.[1] und Jahresgruppen.		Zahl der ordentl. Lehrer.	Zahl der Hülfslehrer.
8 Abth.	8 Gruppen	7	2 Stipendiaten.
?		3	0
4 -	4 -	2	2
?		1	0
4 .	4 -	2	2 jeder auf 1 Jahr.
?		3	0
?		1	2
?		1	0
?		1	0
6 -	6 -	5	2
3 -	3 -	3	1
?		2	1
?		2	0
5 -	7 -	1	1[2])
4 -	6 -	2	1
?		1	2
2 -	2[3]) -	1	0
?		4	0
?		1	2
?		1	1
?		1	1
?		1	0
?		2	0
?		3	0
5 -	5 -	3	0
?		2	0
4 -	4 -	2[4])	0

[1]) Aus wie viel Abtheilungen und verschiedenen Jahresgruppen, die Schüler der einzelnen Anstalten bestehen, habe ich aus den vorliegenden Berichten nicht erkennen können, weil nicht angegeben ist, wie oft die Aufnahme neuer Zöglinge stattfindet; darum das Fragezeichen. Fast allgemein ist die jährliche Aufnahme.

[2]) Das ist doch wahrhaftig ein klägliches Verhältniss der Lehrerzahl zur Zahl der Schüler, der Abtheilungen und der Jahresgruppen, das den früher ausgesprochenen Vorschlag einer Verschmelzung dieser Anstalt mit einer zweiten rechtfertigt.

[3]) Die Anstalt besteht erst 2 Jahre.

[4]) Aus dieser Uebersicht ergiebt sich, dass gegenwärtig in Preussen etwa 1059 tbst. Kinder in den Tbst.-Anstalten unterrichtet werden und dass an diesen 78 Lehrer (58 ordentliche und 20 Hülfslehrer) thätig sind.

6. Die specielle Vorbildung derjenigen Lehrer, welche in einer Tbst.-Anstalt thätig sein sollen.

7. Anregung und Fortbildung der Tbst.-Lehrer.

Wie dringend Noth dieselbe namentlich diesen Lehrern thut, wenn sie nicht das Interesse für ihren Beruf verlieren und versteifen sollen, wie ungünstig aber noch gegenwärtig die Verhältnisse dafür überhaupt, speciell aber in Preussen, mit geringer Ausnahme, sind, ist bereits früher nachgewiesen worden. Zur Förderung des erwähnten Zweckes würde wesentlich beitragen

8. die angemessene organische Verbindung der Preussischen Tbst.-Anstalten unter einander, im Besondern aber mit der reich ausgestatteten Centralanstalt in Berlin.

Von einer solchen organischen Verbindung sämmtlicher Anstalten ist bis jetzt keine Spur vorhanden. Selbst zwischen den Anstalten ein und derselben Provinz fehlt sie meistens.[1] Dass aber von der Centralanstalt irgend ein anregender, belebender und überhaupt fördersamer Einfluss auf die andern Preussischen Tbst.-Anstalten ausgeübt werde, wird gegenwärtig kein wahrheitsliebender Tbst.-Lehrer auszusprechen wagen.

Ein gewiss sehr erspriessliches Verbindungmittel würde sein:

a) Berichte über die einzelnen Tbst.-Anstalten,

b) allgemeine Berichte über das Tbst.-Unterrichtswesen der einzelnen Provinzen,

c) Generalberichte über das Tbst.-Wesen des ganzen Staates.

„Ich schlage vor,“ sagt der Herr General-Inspector am Schlusse der mehrerwähnten Schrift, „dass die verschiedenen Tbst.-Anstalten nach Art und Vorbild der Gymnasien durch Programme mit einander in Verbindung treten.“ Eine Folge hat dieser Vorschlag bisher in Preussen kaum gehabt, denn ausser den Privatanstalten zu Breslau, Ratibor und Halle, die von jeher Rechenschaftsberichte für die Wohlthäter der resp. Anstalten veröffentlichten, haben sich die Preussischen Tbst.-Anstalten bis jetzt entweder gar nicht, oder doch nur äusserst

[1]) Auch in der Provinz Sachsen.

selten in Form solcher Programme vernehmen lassen,[1] Selbst von der Berliner Anstalt ist seit einer langen Reihe von Jahren kein Bericht ausgegangen.

Allgemeine Berichte über das Tbst.-Unterrichtswesen der ganzen Provinz sind von Westphalen schon öfter, zuletzt im Jahre 1863, von der Rheinprovinz im Jahre 1861 zum ersten Male und zwar durch die betreffenden Provinzial-Schulcollegien, von der Provinz Sachsen durch ein Mitglied des sächsischen Provinzial-Landtages, von andern Provinzen bis jetzt noch gar nicht veröffentlicht worden.

Bei der fortdauernden Gelegenheit, die einzelnen Tbst.-Anstalten des Staates kennen zu lernen und bei seiner Stellung an der Spitze der ganzen Angelegenheit, dürfte es eben so gerechtfertigt als erwünscht sein, wenn sich der Herr General-Inspector dazu entschliesen könnte, dem ersten Versuche in dieser Richtung vom Jahre 1856 von Zeit zu Zeit andere folgen zu lassen. Der am Schlusse dieses ersten Versuches gegebenen Zusage hat er nämlich bis jetzt noch nicht entsprochen.

Ein anderes Verbindungs- und Fortbildungsmittel sind

9. Tbst.-Lehrer-Versammlungen.

Während in Süddeutschland (Württemberg und Baden) und in der Schweiz schon vom Jahre 1846 solche Versammlungen von Zeit zu Zeit zur grössten Befriedigung aller Theilnehmer Statt gefunden haben, ist eine solche in Norddeutschland bis jetzt noch nicht zu Stande gekommen und doch dürften dieselben begünstigt von dem Herrn General-Inspector in Preussen nicht nur leicht zu bewirken sein, sondern auch den Theilnehmern für ihren Beruf reichen Gewinn bringen.

10. Die Gewährung von Unterstützungen behufs des Besuchs anderer Tbst.-Anstalten und der Tbst.-Lehrer-Versammlungen.

Ohne eine solche Unterstützung bleibt es den meisten Tbst.-

[1]) Auf Gesuche um Gewährung der Mittel zur Ausgabe von Berichten über die Weissenfelser Anstalt bin ich beschieden worden, dass dazu das Geld fehle. Nur im Jahre 1853 gestattete die Behörde die

Lehrern bei ihrem Einkommen unmöglich, sich dieses Förderungsmittels jemals zu erfreuen.

11. Die Gehaltsverhältnisse der Tbst.-Lehrer.

Welchen Nachtheil die einzelnen Tbst.-Anstalten und die Sache der Tbst. überhaupt durch zu dürftige Besoldung ihrer Lehrer erfahren, ist bereits früher gezeigt.

Es muss daher dankbar anerkannt werden, dass in neuester Zeit fast in jeder Provinz, vornehmlich aber in der Provinz Sachsen und Westphalen, desgl. von dem Verwaltungsrathe der Anstalt zu Ratibor viel für die Aufbesserung der Tbst.-Lehrer-Gehalte geschehen ist. Dass es aber noch viel zu thun giebt, bevor man sagen kann, dass jeder Preussische Tbst.-Lehrer ein auskömmliches Gehalt bezieht, ersieht man aus den Berichten, im Besondern aus den Etats der Anstalten.

Einen wenn auch beschränkten Einblick werden folgende Mittheilungen gewähren:

In der Provinz Sachsen, wo das Einkommen der Lehrer gegenwärtig verhältnissmässig am höchsten ist, beträgt dasselbe

für jeden der Hauptlehrer	600 Thlr.
für zweite Lehrer	400 —
für die Hülfslehrer	200 bis 250 Thlr.

Ausserordentliche Vergünstigungen z. B. freie Wohnung, Heizung und dergl. sind nur einzelnen der Lehrer jeder Kategorie gewährt.

In der Provinz Westphalen beträgt das Einkommen seit dem 1. Januar 1865.

für die Hauptlehrer	in Büren und Soest je	600 Thlr.
- -	- Langenhorst u. Petershagen je	500 -
- - 2. Lehrer	- Büren u. Soest je	350 -
- -	- Langenhorst u. Petershagen je	250 -
- - 3. -	- Büren u. Soest je	250 -

Veröffentlichung der „Kurzen Nachrichten“ auf Anstalts-Kosten. Von den andern Anstalten der Provinz Sachsen fehlen solche Nachrichten gänzlich. — Auch in andern Provinzen dürfte der Geldpunkt das Hinderniss sein.

In Angerburg hat der 1. Lehrer 500 Thlr. und freie Wohnung,
2. - 150 -

In der Rheinprovinz ist das Gehalt für jeden Hauptlehrer seit dem 1. Januar auf 400 Thlr. normirt; nur der zu Kempen bezieht 420 Thlr.

Das Gehalt eines Hülfslehrers beträgt etatsmässig durchschnittlich 220 Thlr.

In wie weit 400 Thlr. für einen Lehrer mit Frau und Kind namentlich in der Rheinprovinz ein auskömmliches Gehalt genannt werden können, überlasse ich der Beurtheilung Anderer und wenn nach dem Berichte des Herrn General-Inspectors die Besoldungen der Hauptlehrer am Institute zu Berlin bis auf die Höhe von 500, 600, 700 und 800 Thlrn. erhoben werden konnten, so dürfte man hier billig fragen: Was ist das für eine Familie in Berlin?

In Breslau ist das Einkommen der Lehrer mit Ausschluss des 1. und 2. der Art, dass dieselben nur bei erheblichem Nebenverdienste, oder Privatvermögen subsistiren können.

12. Die Instructionen der Seminar-Directoren und der Hauptlehrer an den Provinzial-Tbst.-Anstalten.

Diese Instructionen sind im Jahre 1832 vom Ministerio entworfen, im Wesentlichen für jede Provinz dieselben und bis auf den heutigen Tag mit Ausnahme derer für die Seminar-Directoren und Tbst.-Anstaltsvorsteher zu Angerburg und Marienburg, welche mit dem Jahre 1863 eine wesentliche Umgestaltung erfahren haben, [1]) unverändert geblieben.

Es ist unverkennbar, dass gegenwärtig bei den Hauptlehrern der mit Seminarien verbundenen Tbst.-Anstalten das Streben nach Emancipation von dem Einflusse der Seminar-Directoren mehr und mehr hervortritt. Ihre Ursache hat diese Erscheinung vornehmlich in den oben genannten Instructionen, in der dadurch erzeugten unangemessenen Stellung der Tbst.-Lehrer den betreffenden Seminar-Directoren gegenüber und in den unangenehmen Erfahrungen, zu welchen diese Stellung Veranlassung gegeben hat und fortwährend giebt.

[1]) Siehe Organ 1864 Nr. 53 bis 56.

Wie in jener Zeit — im Jahre 1832 — die Aufgabe der Seminar-Tbst.-Anstalten aufgefasst wurde, war es natürlich, diese der Leitung der Seminar-Directoren vollständig zu übergeben, um so mehr, da die Lehrer jener Anstalten damals ganz junge und unerfahrene Leute waren. Nachdem sich aber jene Aufgabe wesentlich umgestaltet hat, die Tbst.-Unterrichtskunst und Wissenschaft zu einer gewissen Selbstständigkeit gelangt ist, die Hauptlehrerstellen nur älteren und erfahreneren Leuten anvertraut werden: wird wohl kaum Jemand nachzuweisen vermögen, dass der Einfluss der Seminar-Directoren für das Gedeihen der Tbst.-Anstalten absolut nothwendig, oder im Allgemeinen von grosser Bedeutung wäre. Warum sollte ein wohlausgebildeter Tbst.-Lehrer, noch dazu wenn er den höheren Bildungscursus für die Verwaltung bei dem Herrn General-Inspector durchgemacht hat, nicht im Stande sein, einer Tbst.-Anstalt nach jeder Richtung hin vorzustehen? Um die bisherige Unterordnung zu rechtfertigen, müsste man also die Gründe in Anderem suchen.

Hält die Unterordnung die nöthigen Schranken inne, so lässt sich auch gegenwärtig nichts Erhebliches dawider sagen. Es kann der Anstalt und dem Hauptlehrer derselben nur förderlich sein, wenn dieser alle Anstalts-Angelegenheiten, jede beabsichtigte Veränderung in der äussern Einrichtung wie im Unterrichte etc. erst mit dem Seminar-Director zu besprechen hat, bevor damit vorgegangen werden darf; allein die Instruction der Seminar-Directoren räumt diesen eine Machtvollkommenheit ein, die nicht allein jede ihm in seiner Instruction zuerkannte Befugniss völlig illusorisch macht resp. gänzlich aufhebt, sondern auch — und das ist die Hauptsache — die Interessen der einzelnen Tbst.-Anstalten und der Tbst.-Bildungssache ganzer Provinzen der grössten Gefährdung aussetzt, die Techniker deshalb aber nothwendig mit Unzufriedenheit erfüllt.

In der Instruction des 1. Lehrers heisst es unter Anderem: „Der erste Lehrer hat den ganzen Unterricht und die Erziehung der tbst. Zöglingen unter der Oberaufsicht des Directors zu leiten. Er hat nach vorgängiger Zustimmung des Directors das Nöthige über Prüfung, Aufnahme, Entlassung, Confirmation etc. der Zöglinge anzuordnen.“

Dagegen heisst es in der Instruction des Seminar-Directors:

„Alle Einrichtungen und Anordnungen, welche sich auf die Ausbildung der Tbst. beziehen, hat der Director mit Zuziehung des 1. Lehrers und nach vorgängiger Berathung mit demselben zu treffen und dessen Urtheil in allen Fällen, wo es auf specielle Kenntniss ankommt, besonders zu hören."

Dass das Verhältniss der beiden Beamten zu einander trotz dieser unsichern Begrenzung ihrer Befugnisse ein persönlich sehr günstiges und ihre gemeinschaftliche Thätigkeit für die Anstalt eine sehr erspriessliche sein kann, mitunter auch wirklich ist: weiss ich aus eigener Erfahrung. Das fordert freilich, dass Jeder die Rechte des Andern respectirt und seine Stellung zur Sache streng im Auge behält.

Wie aber, wenn der Seminar-Director die Discretion bei der Einwirkung auf die Tbst.-Anstalts-Angelegenheiten, zu welcher ihn die Instruction des 1. Lehrers scheinbar verpflichtet und seine innere Stellung zur Sache nöthigen sollte, nicht ausübt, sondern im Hinblick auf seine eigene Instructiou sich zur souveränen Leitung der Anstalt für berechtigt erachtet? wenn er die Zuziehung des 1. Lehrers unterlässt, oder ohne alle Rücksicht auf die Ansichten desselben vorgeht? wenn er also aus der berechtigten Stellung des beaufsichtigenden und berathenden „Vorstehers" heraustritt und sich zum „Director" der Anstalt macht? wenn er es für nothwendig hält, sich das Ansehen zu geben, als sei ihm mit der übergeordneten Stellung auch das höhere Verständniss der Sache geworden? [1])

[1]) Welcher verständige Tbst.-Lehrer sollte nicht die in angemessener Form ihm ausgesprochenen Ansichten des Seminar-Directors, wie überhaupt seiner Vorgesetzten, über Technisches, also auch über die Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände, desgl. die Ausstellungen an den Leistungen einzelner Schüler mit Dank und Ehrerbietung aufnehmen, und mit aller Sorgfalt prüfen, was davon der Nachachtung werth ist? Wenn sich aber der Seminar-Director für befugt hält, dem verantwortlichen Pfleger der Anstalt seine „Weisungen" z. B. in Beziehung auf die Betreibung des Leseunterrichts oder der Christenlehre zu geben und dort „viel Chorlesen," hier ein „tieferes Eingehen auf den Lehrbegriff der Kirche" fordert: so scheint mir dies ebenso über das gebührende Mass hinauszugehen, als wenn der revidirende Schulrath sich für berufen erachtet, den im Dienste der Tbst. ergrauten Lehrer über

Darf man sich wundern, wenn in diesem Falle der 1. Lehrer, der sich mit Recht als den technischen Leiter der Anstalt und den Vertreter der Tbst. - Sache ihres Bezirks betrachtet, unzufrieden wird? wenn er sich selbst zurückzieht und darauf beschränkt, das strikte auszuführen, wozu ihn der Herr Seminar-Director „veranlasst"? Ist in solchem Falle die mögliche Garantie für das äussere und innere Gedeihen der Anstalt, für die allgemeine Förderung der ganzen Angelegenheit vorhanden?

Es ist sicherlich nicht angenehm oder ermunternd für den technischen Leiter der Anstalt, mit seinen Gehülfen stets nur als Gewicht und Perpendikel des Werkes zu erscheinen, während der Seminar-Director die Rolle des Zeigers, auf den Alle zu sehen, nach dem sich Alle zu richten haben, für sich in Anspruch nimmt. Je ärmer man ist, desto lieber zeigt man denen, welche sich dafür interessen, selbst seine kleinen Schätze und Raritäten vor, die man mit vieler Mühe errungen hat. Den Seminar-Directoren bleibt immer noch genug, wenn sie auch den Tbst.-Lehrern gestatten, an ihrem unscheinbaren Werke, zu dem Neugierde oder Mitleid heranzieht, auch die Zeiger zu spielen.

Es liegt auch nichts Ermunterndes für den Hauptlehrer darin, während seiner ganzen Dienstzeit immer in demselben untergeordneten der Discretion überlassenen Verhältnisse bleiben, möglicherweise alle 4—10 Jahre den vorgesetzten Seminar-Director scheiden sehen und sich in die neue Persönlichkeit sowie in den von ihr beliebten Modus finden, den Kampf des Sachverständigen in Sachen der Tbst. mit dem darin fast immer völlig unkundigen, doch aber massgebenden Anstalts-Vorsteher und seinen vorgefassten Meinungen stets wieder aufnehmen und fortführen zu müssen und sich dabei trotz aller Vorsicht dem Vorwurfe der Anmassung ausgesetzt zu sehen.

Es kann nimmermehr vortheilhaft für die Tbst.-Anstalten sein, wenn der Seminar-Director ohne alle Rücksicht auf die vom technischen Leiter derselben gemachten Vorschläge, Ansichten und

die Ablockung der Stimme und die Bildung der einzelnen Laute bei Tbst. zu belehren. Wäre es nicht ein gar zu trauriges Armuthzeugniss für den Tbst.-Lehrer, wenn er für das Technische seines Berufes noch der Zurechtweisungen von Laien bedürfte?

Anträge ganz selbstständig über Prüfung, Aufnahme und Entlassung etc. der Zöglinge das Nöthige anordnen und über die Bedürfnisse etc. der Anstalt nach oben hin berichten; wenn er die vom Techniker ausgegangenen schriftlichen Gesuche, zu deren Erledigung es der Genehmigung der Behörde bedarf, sei es aus Bequemlichkeit, oder aus irgend welchem andern Grunde, ruhig ad acta legen, resp. dem Papierkorbe überliefern darf, ohne denselben irgend welche Folge zu geben.

Es liegt eine grosse Gefährdung der Interessen der Tbst.-Anstalten und der Tbst.-Bildungsangelegenheit überhaupt darin, wenn der Seminar-Director die von ihnen geforderten Berichte, Gutachten, Anträge ohne Anführung oder Beifügung der vom technischen Leiter ausgesprochenen, möglicherweise dissentirenden Ansichten abzugeben berechtigt ist und dabei vielleicht nur die Interessen des Seminars oder seine eigenen Interessen, seine persönlichen Wünsche und dergleichen im Auge behält. Die Gefahr ist um so grösser, da auch die höheren Vorgesetzten meist nicht aus der Praxis und Erfahrung heraus über die Angelegenheiten der Tbst.-Bildungssache zu urtheilen vermögen.

Die dadurch herbeigeführte Situation ist eine der Stellung des 1. Lehrers der Tbst.-Anstalt, mag er auch „nur ein Elementarlehrer sein," unwürdig, eine Situation, durch welche seine Freudigkeit, somit aber auch zugleich seine Wirksamkeit systematisch untergraben wird.

Erst wenn der Tbst.-Lehrer alt und damit zugleich stumpf geworden, oder die nöthige Resignation gewonnen; erst wenn sich nach langjährigem vergeblichem Kampfe der Grundsatz bei ihm Bahn gebrochen: „Laisse fair! — Laisse aller!" erträgt er dergleichen Unzuträglichkeiten mit Gleichmuth. Das Wohl der Anstalten und der Tbst.-Bildungsangelegenheiten überhaupt aber wird dadurch nicht allein gefährdet, sondern geschädigt.

Darum und weil die Instructionen Manches enthalten, was gegenwärtig ganz müssig darin steht, indem es sich als unzweckmässig oder überflüssig erwiesen hat:

Revision und sachgemässe Umgestaltung der in Rede stehenden Instructionen!

Es muss zwar zugestanden werden, dass die Instructionen

für die Regelung und das Gedeihen der Anstalten nicht das Höchste sind, aber ihr Werth ist doch auch nicht zu gering anzuschlagen. Wenn in eine gemeinsame Thätigkeit Ordnung kommen und der Rand- und Bodenlosigkeit vorgebeugt werden soll, so muss zunächst eine wenigstens äussere Disciplin hergestellt werden. Sie ist die nothwendige Voraussetzung der innern Ordnung. Je entsprechender und bestimmter die Rechte und Pflichten der Einzelnen abgegrenzt werden, desto leichter ist es, die gesteckten Grenzen gern und willig inne zu halten.

Ohne mich auf Vorschläge betreffs der beantragten Umgestaltung einzulassen, [1]) möchte ich doch zunächst im Allgemeinen fragen: Wer sind die natürlichen Träger und Pfleger der Tbst.-Bildungsangelegenheit? Liegt es nicht im Interesse der Tbst.-Anstalten, des Tbst.-Wesens ihres Sprengels, ihrer Schüler und der Angehörigen derselben, dass es die Lehrer, im Besondern die technischen Leiter der Anstalten seien? Sind sie es nicht de facto überall da, wo die qu. Instructionen ihrem Sinne nach aufgefasst werden? Warum sollen sie nicht auch de jure sein, was sie de facto sind, oder doch sein sollten?

Im Besondern möchte ich noch fragen:

a) Sollte es nicht zweckmässig sein, jeden technischen Leiter einer Seminar-Tbst.-Anstalt zum Inspector oder Rector derselben zu ernennen und ihm, da man ihn doch für die Leistungen der Anstalt verantwortlich macht, auch die in der bisher gültigen Instruction aufgezählten Befügnisse unbeschränkt einzuräumen?

b) Wie verträgt sich das dem Seminar-Director eingeräumte Recht, „alle Einrichtungen und Anordnungen, welche sich auf die Ausbildung der Tbst. beziehen, zu treffen, mit der dem 1. Lehrer zugestandenen Befugniss, „das Nöthige über Prüfung etc. der Zöglinge anzuordnen" und mit der Erklärung: „Er hat den ganzen Unterricht und die Erziehung der tbst. Zöglinge zu leiten"?

c) Wessen Ansichten, Vorschläge, Anträge in Betreff der

[1]) Die für Angerburg und Marienburg bearbeiteten Instructionen der Seminar-Directoren und der Tbst.-Anstaltsvorsteher scheinen mir weder in Beziehung auf ihre Form noch auf ihren Inhalt mustergültig zu sein.

Tbst.-Anstalten und der Tbst.-Sachen überhaupt dürfen im Allgemeinen als sachgemässer betrachtet werden: die des Tbst. Lehrers, dessen Lebensaufgabe es ist, nachdem er sich mit der Theorie und Praxis des Tbst.-Unterrichts gründlich vertraut gemacht hat, täglich darin zu arbeiten, oder die des Seminar-Directors, der meistens erst mit dem Antritt seines Director-Amtes mit Tbst. in Beziehung tritt und auch dann den Unterricht und die Sache der Tbst. stets nur von fern betrachtet?

d) Was steht der Anordnung entgegen, wonach die vom Seminar-Director geforderten und sonst eingerichteten Berichte, Gutachten etc., so weit sie das Tbst.-Wesen betreffen, stets auch vom technischen Leiter der Tbst.-Anstalt mit unterzeichnet event. mit seinem dissentirenden Votum versehen einzureichen seien?

e) Dürfte es nicht sogar vorzuziehen sein, alle Anträge, Gutachten etc. soweit sie nur die Tbst.-Anstalten und das Tbst.-Bildungswesen überhaupt betreffen, seitens der Behörde vom Hauptlehrer der Anstalt mit Beifügung der Ansichten des Seminar-Directors zu fordern; dagegen Alles, wobei auch das Seminar concurrirt, dem Seminar-Director zur Bearbeitung zu überweisen und die darauf bezüglichen Berichte etc. mit den Ansichten des Tbst.-Lehrers versehen zu verlangen?

f) Kann es der Sache förderlich sein, wenn der Hauptlehrer der Tbst.-Anstalt die vom Seminar-Director eingereichten Berichte, Gutachten etc. das Tbst.-Bildungswesen betreffend gar nicht zu Gesicht bekommt, ihm somit jeder Einfluss auf dasselbe, jede Remonstration abgeschnitten ist?

g) Leuchtet es nicht als ein Missverhältniss ein, dass das Tbst.-Bildungswesen der meisten Provinzen des Preussischen Staates nur in den Händen von Nichttechnikern (der betreffenden Seminar-Directoren und Schulräthe) liegt, und selbst in den wichtigsten Angelegenheiten desselben, also z. B. gegenwärtig, wo es sich um die vom Ministerio begünstigte Trennung der Tbst.-Anstalten von den Seminarien, um die Verschmelzung einzelner Tbst.-Anstalten etc. handelt, den betreffenden Technikern durchaus gar keine Gelegenheit geboten ist, ihre Ansichten, sei es

der vorgesetzten Behörde, oder den entscheidenden Provinzialständen gegenüber amtlich auszusprechen? [1])

Mit den weitergehenden Bestrebungen Einzelner, die Verbindung der Tbst.-Anstalten mit den Seminarien gänzlich aufzuheben, kann ich mich nicht einverstanden erklären. Es hiesse dies, das Kind mit dem Bade ausschütten, die Axt an die Wurzel des Baumes legen, anstatt nur die zeitweilig hie und da hervorspriessenden Wildlinge zu entfernen. Die Vortheile, welche der ganzen Tbst.-Bildungsangelegenheit aus der Verbindung erwachsen sind und noch erwachsen, haben sich als zu bedeutend erwiesen, als dass man sie wegen einiger meist nur vorübergehend da und dort grell auftretender und leicht zu verhütender Uebelstände aufgeben dürfte. Die Isolirung würde sehr bald wieder zu den ehemaligen kläglichen Zuständen zurückführen, die Tbst.-Lehrer zu einer abgeschlossenen Zunft machen und das Tbst.-Bildungswesen der Gefahr der Verkrüppelung aussetzen. Ich glaube mit Sicherheit annehmen zu dürfen, dass Viele, welche jetzt für die Erlösung aus der Verbindung mit dem Seminar schwärmen, schon nach Kurzem diese Separation im eigenen, wie im Interesse der Sache bitter beklagen würden.

Nachdem ich bereits 35 Jahre an einer Seminar-Tbst.-Anstalt thätig gewesen bin, dürfte es kaum voreilig erscheinen, wenn ich hier Gelegenheit nehme, auf die Ergebnisse der erwähnten Verbindung näher einzugehen. [2]) Eine besondere Nöthigung dazu finde ich einerseits in dem bereits erwähnten Streben der gegenwärtigen Zeit, diese lange bestandene Einrichtung, die noch bis in die neueste Zeit da und dort Nachahmung gefunden hat, aufzuheben; andererseits in der Gefahr falscher Beurtheilung, welcher sie durch jenes Streben ausgesetzt ist. Wer nicht selbst

[1]) Bemerkt sei noch, dass mir bei Aufstellung obiger Fragen nichts ferner gelegen hat, als die Absicht, meine eigene bisherige amtliche Stellung geändert zu sehen. Ich wünsche im Gegentheil für meine Person nichts mehr, als dass es mir vergönnt sein möge, den Abend meines Lebens ruhig und in der gewohnten Weise thätig verleben zu können.

[2]) Ich habe das schon 1858 im Juli-August-Heft des Brandenburger Schlublattes S. 426 bis 463 und 1863 in den „Berliner Blättern für Schule und Erziehung“ Nr. 45. 47. 48 und 49 gethan.

ein sicheres Urtheil über die Sache gewonnen hat, sondern ausschliesslich in gutem Vertrauen auf die Sorgfalt der Erwägung und Prüfung seitens derer, welche die Aufhebung betreiben und befördern, urtheilt: lässt sich leicht captiviren und ist geneigt, die in Rede stehende Verbindung als durch die Erfahrung gerichtet und für unpraktisch zu halten.

Dieser Annahme muss ich auf das Bestimmteste widersprechen. Die sachliche Berechtigung zu diesem Widerspruche liegt

a) in den Vortheilen, welche die qu. Verbindung nicht allein den betreffenden Anstalten, sondern dem Tbst.-Bildungswesen überhaupt gebracht hat und noch fortdauernd zu gewähren vermag;

b) in dem Mangel genügender Gründe für die Aufhebung und gegen das Fortbestehen des Verhältnisses.

Ich lege kein grosses Gewicht auf den Vortheil, welcher dem Staate daraus erwächst, dass die Seminar-Tbst.-Anstalten eine Menge von Lehrern ohne besonderen Kostenaufwand für den Staat zur Ausübung des Tbst.-Unterrichts befähigen.

Eben so wenig kann hier der Gewinn in Anschlag gebracht werden, welcher den Seminarien resp. der Lehrerbildung dadurch wird, dass ihnen die Tbst.-Anstalten Gelegenheit bieten, die wahre Elementar-Methode, bezeichnet durch Anschaulichkeit und Lückenlosigkeit, Individualisiren und geduldiges Eingehen auf die Schwachheit der Schüler kennen zu lernen.[1])

Hier kommt es vornehmlich auf die Vortheile an, welche

[1]) Im Jahre 1828 erklärte das Ministerium unter dem 14. Mai: „Uebrigens hofft das Ministerium von dieser Einrichtung einen wesentlichen allgemeinen Gewinn für das Seminarwesen überhaupt und einen höchst vortheilhaften Einfluss derselben auf das Ganze der Lehrerbildung, indem die erforderliche genaue Beobachtung des Tbst., die Auffindung der Mittel, seinem Geiste beizukommen und die durchaus sinnreiche, auf Anschauung begründete Lehrart auf eine eigenthümliche und höchst fruchtbare Weise zugleich in die Tiefe menschlicher Natur und Bildung einführt.“ In ähnlichem Sinne haben sich die Seminar-Directoren Diesterweg und Vormbaum, dieser in seinem letzten Berichte über das Seminar zu Petershagen, jener im „Wegweiser,“ geäussert.

die Verbindung den betreffenden Tbst.-Anstalten und der Tbst.-Bildungsangelegenheit überhaupt gewährt.

Es würde eine lächerliche Verblendung verrathen, wenn man behaupten wollte, dass nur in Seminar-Tbst.-Anstalten die wesentliche Aufgabe der Tbst.-Institute vollständig gelösst werden, Erziehung und Unterricht in dem wünschenswerthen Masse gedeihen könne: völlige Blindheit müsste man indess bei dem annehmen, welcher den erspriesslichen Einfluss leugnen wollte, den die Tbst.-Anstalten und die gesammte Tbst.-Bildungssache durch die Verbindung mit den Seminarien erfahren haben.

Man braucht weder ein „Phantast“ noch ein „Idealist“ zu sein, um diesen Einfluss nicht allein zu erkennen, sondern auch zu wünschen, dass derselbe ununterbrochen erhalten bleiben möge.

Wer freilich hierbei nur

1. an die Hülfe denkt, welche die Seminaristen beim Unterricht in den Tbst.-Anstalten gewähren können, und höchstens noch

2. den vorbereitenden Unterricht der Tbst. durch Volksschullehrer im Auge hat, in Beidem aber viel mehr Hemmnisse als Förderungsmittel erkennt; wird der Verbindung keinen Werth zugestehen, ihre Aufhebung vielmehr als eine Entlastung bezeichnen.

Ich kann jener doppelten Unterstützung allerdings nur eine secundäre Bedeutung beilegen, muss aber auch sie namentlich da, höher anschlagen, als es meistens geschieht, wo die Zahl der Lehrer zu derjenigen der Schülerabtheilungen in dem gewöhnlichen Missverhältnisse steht.

Jedenfalls gewinnen die Tbst.-Anstalten an den Seminaristen eine grosse Anzahl von Repetenten. Dies ist um so wichtiger, da wenigstens in der ersten Zeit der Unterricht mehr ein Einzelunterricht ist und sein muss, die Schüler aber zur Selbstbeschäftigung noch wenig oder gar nicht geschickt sind, sie also viel müssig sitzen müssten und oft Störung verursachen würden.

Besondern Werth hat die Betheiligung der Seminaristen am Unterrichte in den Tbst.-Anstalten noch insofern, als dadurch die Zöglinge an den Verkehr mit andern Personen, als die eigent-

lichen Lehrer sind, gewöhnt und im Ablesen vom Munde fremder Personen vielfach geübt werden.

Die Wichtigkeit dieses Punktes hat auch der Seminardirector Thilo, jetzt in Berlin, auf Grund seiner 13jährigen Beobachtungen als Vorsteher der Tbst.-Anstalt in Erfurt anerkannt, indem er sich dahin ausspricht: [1]) „Gilt es, den Tbst. aus seinem sprachlichen Banne zu lösen und von seiner Isolirung zu befreien, in welche sein Zustand unter den Vollsinnigen versetzt, so kommt es darauf an, ihn mit so viel Lehrenden als möglich in Verbindung zu setzen. Ein Tbst., welcher einen und denselben Lehrer fortwährend behält, richtet sich auf dessen Gesichtszüge so ein, dass er von diesen mit Leichtigkeit das Gesprochene ablesen wird, aber damit ist er noch nicht befähigt, Gesprochenes von den Gesichtern Anderer zu lesen, welche nicht so bedachtsam, nicht so correct articuliren. Er kann in dem Gesichte seines Meisters lesen, aber nicht in denen der Andern; was kann das helfen fürs Leben? — Dazu kommt, dass die Gesichtszüge der alternden Tbst.-Lehrer durch das fortwährend scharfe Artikuliren zu einer stereotypen Schrift von sehr kennbaren Formen geworden sind, welche von den Tbst. leicht unterschieden werden. Wie aber wird im Leben gesprochen? Wie fliegen leicht zu zart die Lineamente über das Gesicht des jugendlichen Sprechenden. Wie wir unsere Leseschüler in verschiedenen Schriftarten üben, so sind die tbst. Schüler an so vielen Gesichtern von Lehrenden als möglich zu üben, wenn sie durch den Anstalts-Unterricht in den allgemeinen Geistesverkehr revindicirt werden sollen. Nun kann eine so bedeutende Anzahl von immer wechselnden Lehrergesichtern niemals von einer besondern Anstalt in Wirksamkeit gesetzt werden, wie dies bei den mit Seminarien in Verbindung stehenden der Fall ist. Darum liegt es im Interesse der zu bildenden Tbst. selbst, dass ihre Bildungsanstalten mit Seminarien, welche ihnen immer neue Lehrererscheinungen in grosser Anzahl zuführen, in Verbindung erhalten bleiben. Ich habe die grosse Gewandtheit im Ablesen, welche die Zöglinge von Erfurt und Weissenfels auszeichnete,

[1]) Diese Aeusserung ist zum Theil schon bei Erwähnung des „système de rotation“ angeführt.

allezeit hauptsächlich von diesem Umstande abgeleitet." (Berliner Blätter etc. 1863. Nr. 49. S. 393.)

Die Vorbereitung, welche tbst. Kinder aus der Volksschule mitbringen, ist, selbst wenn sie sich auf Gewöhnung an die Schulordnung und Uebung in mechanischen Fertigkeiten beschränkt, ein Gewinn an Zeit für die Tbst.-Anstalten und für die Ausbildung der Schüler, welche um so höher angeschlagen werden muss, da die Bildungszeit in der Regel spärlich zugemessen ist und darum den Anstalten immer noch eine ungeheuere Aufgabe zu lösen bleibt, wenn sie ihre Zöglinge nur einigermassen ausreichend für die Confirmation und für das Leben vorbereiten sollen.

Man bedenke nur, welche zeitraubende Arbeit und Geduldsprobe es ist, eine Anzahl von 6—12 und noch mehr ganz roh aufgewachsenen tbst. Kindern zu discipliniren, die bei ihrem Eintritte in die Anstalt möglicherweise wie eine Anzahl verschiedener wilder Thiere in einem Käfig, jedes in seiner eigenen Art und Weise, sich geriren; wie es da oft mehrerer Monate bedarf, bevor sie nur etwas gezähmt, für den Lehrer zugänglich, unterrichtsfähig und unter einen Hut gebracht werden, die gewöhnlichen Schulgeräthe in angemessener Weise gebrauchen lernen und das nachholen, was andere aus der Ortsschule mitbringen.

Gesetzt aber auch, der Nutzen, welcher den Tbst. und ihren Bildungsanstalten durch die oben erwähnten Unterstützungen erwächst, wäre ein dürftiger: liegt nicht auch darin ein grosser Vortheil, dass durch die in Rede stehende Verbindung den Tbst., den Tbst.-Anstalten und dem gesammten Tbst.-Bildungswesen eine Menge von Freunden und Gönnern, Fürsprechern und Beförderern gewonnen wird, die sonst grösstentheils theilnahmlos dafür geblieben wären? Man denke an die Seminaristen, die Volksschullehrer, die Geistlichen, soweit diese durch ihren sechswöchentlichen Aufenthalt an einem Seminar auch mit der betreffenden Tbst.-Anstalt und deren Thätigkeit bekannt werden, an die Seminarlehrer, an alle die Pädagogen etc., welche obgleich nur durch das Seminar angezogen, doch auch veranlasst werden, die damit in Verbindung stehende Tbst.-Anstalt zu besuchen.

Von ganz besonders erspriesslichen Folgen für die Sache der Tbst. zeigt es sich, dass die Schullehrer und Geistlichen, diese als Candidaten, jene als Seminaristen, während ihres Seminarcursus eben so Gelegenheit wie Veranlassung haben, auf einige Zeit in eine nähere Beziehung zu Tbst. und zu ihren Bildungsanstalten zu treten; denn es ist unleugbar, dass dadurch die Stellung derselben eine entschieden günstigere wird

a) den Tbst. gegenüber: sie gewinnen ein Auge und Herz für dieselben, lernen sie richtig beurtheilen und erfahren, was sie für diese Unglücklichen zu thun im Stande sind;

b) dem Publikum gegenüber: sie werden in den Stand gesetzt, die noch häufig auftretenden Vorurtheile gegen die Tbst. selbst und gegen die Wirksamkeit der Tbst.-Anstalten zu bekämpfen und fühlen sich verpflichtet, die thätige Theilnahme für dieselben zu erwecken;

c) den Eltern solcher unglücklichen Kinder gegenüber: sie lernen wirksamer trösten, zweckmässiger rathen, sicherer fördern etc.;

d) ihrer Lehrerthätigkeit gegenüber: sie üben dieselbe sicherer, umfassender wirksamer aus, wenn sie auch nur gesehen, wie man das Ei auf die Spitze stellt;

e) den Tbst.-Anstalten gegenüber: sie beurtheilen dieselben vorurtheilsfreier und da sie mit den Lehrern bekannt geworden, erbitten sie sich von denselben vertrauensvoller Rath, Belehrung etc.

Wenn man entgegnen sollte, dass hierzu auch die isolirten Tbst.-Anstalten Gelegenheit bieten, so kann man dies als möglich zugeben; allein, was ist nicht alles möglich und geschieht doch nicht! Die Gelegenheit bieten sie wohl, aber nicht die Veranlassung und darum bleibt jene erfahrungsmässig unbenutzt. Von den Predigtamtscandidaten, welche am Weissenfelser Seminar ihren sechswöchentlichen Cursus absolviren, haben bis jetzt die allermeisten gestehen müssen, dass sie noch nie eine Tbst.-Anstalt besucht, obgleich sie in Halle, Leipzig, Berlin ihre Studien gemacht. Wie verhältnissmässig selten kommt es vor, dass Lehrer und Geistliche, welche vor ihrem Amtsantritt keine Veranlassung hatten, eine Tbst.-Anstalt zu besuchen, dies später thun!

Aber so sehr ich auch alle die bereits aufgezählten Vor-

theile zu schätzen weiss, welche die Verbindung der Tbst.-Anstalten mit Seminarien der Sache der Tbst. gewährt: so liegt doch der Quell meiner, ich kann sagen, pädagogischen Begeisterung für die Verbindung auf einem höheren Gebiete, nämlich in der Beziehung, in welche dadurch die Gesammtheit der Tbst.-Lehrer zur pädagogischen Welt überhaupt, das Tbst.-Bildungwesen zum Elementarschulwesen gesetzt wird.

Wohin die isolirte Stellung der Tbst.-Anstalt geführt hatte, ist bereits angedeutet worden. Ebenso habe ich darauf hingewiesen, welchen wohlthätigen, fördernden und bewahrenden Einfluss das Verhältniss zu den Seminarien nicht allein auf die damit verbundenen Anstalten, sondern durch diese zugleich auf die gesammte Tbst.-Bildungsangelegenheit ausgeübt hat. Indem der reiche Strom der allgemeinen Pädagogik vermittelst durch die Seminar-Tbst.-Anstalten anregend, befruchtend und reinigend auf das dürre Gebiet der Tbst.-Bildung einwirkt, bewahrt er die Lehrer vor der Einseitigkeit, Einschrumpfung und Versteifung, vor der Abgeschlossenheit und Engherzigkeit, vor den Verkehrtheiten und Verschrobenheiten, vor dem Stehenbleiben und der selbstgefälligen Ueberschätzung, denen sie bei der grossen Beschränktheit ihres Gebietes und ihrer Verhältnisse, namentlich bei zunehmendem Alter und der damit eintretenden Bequemlichkeit, Gleichgültigkeit etc., so leicht ausgesetzt sind und denen man in früheren Jahren bei so vielen Vorstehern und Lehrern von Tbst.-Anstalten begegnete. Philister wirds zwar immer und überall geben, aber der pädagogische Zopf, welcher sonst die Tbst.-Lehrer wegen ihrer Isolirung fast allgemein charakterisirte, hat sich fast gänzlich verloren; denn bei dem Verhältniss zu den Seminarien kann er sich kaum gestalten und wo er dennoch hervorbrechen wollte, würde er der Verspottung ausgesetzt sein. Nur ganz absonderliche Käuze widerstehen selbst dann noch, wenn sie sich der Gefahr ausgesetzt sehen, Andern zu lächerlichen Figuren zu werden.

Man hört zwar hin und wieder behaupten, dass es zu alle dem der gerühmten Verbindung nicht bedürfe, indem ein strebsamer Tbst.-Lehrer sich auch ohne Seminar in das rechte Verhältniss zur allgemeinen Pädagogik zu setzen, die nöthigen Fortbildungsmittel zu verschaffen wissen werde; allein ich kann

auch hier nur die Möglichkeit zugeben und weiss aus Erfahrung, dass deren Verwirklichung nur in seltenen Fällen eintritt. Jedenfalls ist die Fortbildung der Tbst.-Lehrer durch den häufigen freien Verkehr mit dem Seminar-Director, den Seminarlehrern und den das Seminar besuchenden Fremden, durch die amtlichen Beziehungen zum Seminar, die Theilnahme an den Conferenzen, Prüfungen etc., die Einwirkung auf die Seminaristen, durch die vom Seminar gebotenen pädagogischen Journale und sonstigen Fortbildungsmittel — gesicherter, als wenn sie ohne diese, man kann sagen, fast unwillkürlichen Einwirkungen, auf den engen Kreis der Tbst.-Anstalten beschränkt bleiben. Um diese Einwirkungen, nach Umfang und Werth vollständig und richtig würdigen zu können, muss man sie längere Zeit an sich selbst erfahren haben. Wie es um die Fortbildung der Lehrer in geschlossenen Anstalten für ihren Beruf steht, mag man unter Anderem daraus schliessen, dass mancher dieser Anstalten und zwar auch sehr ausgedehnten und reich dotirten, eine Bibliothek fehlt, dass von denselben nicht einmal das „Organ der Tbst.-Anstalten," noch viel weniger aber irgend eine andere pädagogische Zeitschrift gehalten wird. Zur Selbstbeschaffung der wünschenswerthen Fortbildungsmittel aber fehlt es den Lehrern nicht allein an dem nöthigen Gelde, sondern auch — noch an Anderem. Man muss ja nicht zuviel verlangen oder voraus setzen!

Dass die hier aufgezählten Vortheile unerhebliche seien, dass die Einwirkung der Seminarien auf die Tbst.-Anstalten nur ein vorübergehendes Bedürfniss gewesen, jetzt aber, nach erfolgtem Umschwunge zum Bessern und eingetretener Selbstständigkeit der Tbst.-Bildungsangelegenheit die Lösung der Tbst.-Anstalten von den Seminarien gerechtfertigt erscheine: wird kaum Jemand zu behaupten wagen, der nur die Sache im Auge und dieselbe gründlich kennen gelernt hat. Man braucht nicht lange zu suchen, um zu der Erkenntniss zu gelangen, dass der Umschwung noch kein allgemeiner geworden ist. Noch im Jahre 1857, um nur Eins anzuführen, lieferte das „Organ" Nr. 9. S. 145 und f. ein wahres Prachtexemplar eines vollständig in sich selbst aufgegangenen Tbst.-Lehrers, und wenn ich sonst Lust und Geschick zum Portraitiren hätte, könnte ich selbst aus späterer und

der neuesten Zeit Seitenstücke dazu liefern. Schade, dass man sie in ihrer Vertaubstummung nicht photographiren und Herrn — fürs Album einsenden kann!

So gern ich den Fortschritt zum Bessern anerkenne und zugestehe, dass auch in einzelnen isolirt stehenden Anstalten ein neuer, frischer pädagogischer Geist weht, dass dieser Geist und seine treibende Kraft auch mitunter über die engen Grenzen der eigenen Anstalten hinaus auf andere verpflanzt wird,[1] — so sehr bin ich von der Ueberzeugung durchdrungen, dass die Tbst.-Bildung des Seminar-Einflusses, d. h. der allgemeinen Pädagogik, eben so ununterbrochen bedarf, wie der Mensch des Genusses frischer Luft. Wem die Veranlassung dazu genommen ist, scheut sich bald auch, nur das Fenster zu öffnen, und verkümmert nicht selten in der abgeschlossenen Stubenluft. Auch die Tbst.-Bildung würde nur zu bald wieder die traurige Gestalt früherer Zeit annehmen, ihre Pfleger aber sich auf ihre verborgenen Maulwurfsgänge zurückziehen, wenn sie sich selbst überlassen blieben.

Wirft man einen prüfenden Blick auf das, was bisher von den Gegnern der qu. Verbindung über dieselbe und im Besondern zur Motivirung ihres Strebens nach Aufhebung desselben geäussert worden ist: so vermisst man durchaus jeglichen Grund für die Lösung, sowie gegen das Fortbestehen des Verhältnisses. Ihre Auslassungen beschränken sich auf das, was nicht zu Gunsten der bestehenden Einrichtung spricht. Was für dieselbe angeführt werden kann, wird völlig mit Stillschweigen übergangen; ob aus Unkunde oder Tendenz lasse ich unentschieden.

Das Hauptgewicht legen sie in ihrer Motivirung darauf, dass die ursprünglich in Aussicht gestellte Verpflanzung des Tbst.-Unterrichts in die Volksschulen durch die bestandene Verbindung nur in höchst spärlichem Masse eingetreten sei. Da aber dieser Erfolg von vorn herein als der wesentliche Zweck der Ver-

[1]) Ausser mir erinnert sich gewiss noch mancher andere Tbst.-Lehrer mit Vergnügen des frischen geistigen Lebens, das sich durch den Director Frost angeregt, in der Tbst.-Anstalt zu Prag offenbarte, wenn sich am Abend das Lehrercollegium und eine Anzahl von Freunden und Gönnern der Anstalt um den Meister schaarte.

bindung bezeichnet worden ist: so lässt sich leicht begreifen, dass Leute, wie z. B. die Provinzialstände, deren Stellung zur Sache eine mehr äusserliche genannt werden darf, keinen grossen Werth auf diese Einrichtung legen und für die Aufhebung derselben stimmen können. Der unbefangene Sachverständige wird indess bei voller Anerkennung der gemachten Ausstellung darin einen genügenden Grund für die Lösung des bestandenen Verhältnisses nicht finden können, weil er sonst auch z. B. die Abschaffung des Regenschirmes für gerechtfertigt erachten müsste, indem man bekanntlich unter demselben recht gründlich nass werden kann.

Der mangelnde oder wenigstens spärliche Erfolg ist indess nur der ostensible Grund für die Agitation gegen das Fortbestehen der Verbindung. Der wirkliche, wenn auch versteckt gehaltene, offenbart sich in den Fragen:

„Warum sollen die Tbst.-Anstalten unter die Vormundschaft von Männern gestellt werden, die, wenn auch vortreffliche Seminar-Directoren, doch wegen mangelnder Einsicht in das specielle Fach des Tbst.-Unterrichts und in die Bedürfnisse der Tbst.-Anstalten bei ihrer Machtvollkommenheit höchst nachtheilig einwirken können, in allen Fällen aber nicht dazu geschickt sind, Erhebliches für sie zu leisten?"

„Warum durch diese Unterordnung den Tbst.-Lehrern die Gelegenheit abschneiden, jemals zu einer selbsständigen Stellung zu gelangen?"

„Warum die Tbst.-Anstalten nicht emancipiren, da ja doch auch bei der Selbstständigkeit derselben erfahrungsmässig ein sehr erspriessliches Verhältniss zwischen ihnen und den Seminarien bestehen kann?"

Vor allem Andern antworte ich hierauf: Wegen der oben nachgewiesenen Vortheile!

Daneben sei noch Folgendes bemerkt:

So gern ich meinerseits gestehe, dass die Mitwirkung der Seminar-Directoren nicht nothwendig zu einer gedeihlichen Thätigkeit der Tbst.-Anstalten ist, dass die Stellung dieser Institute unter jene Herren unter Umständen sehr nachtheilig wirken kann: eben so wenig wird man andererseits nachzu-

weisen vermögen, dass ihre Betheiligung ganz nutzlos, oder sogar absolut schädlich sei.

Sind die Pflichten und Rechte der einzelnen Beamten in Instructionen bestimmt und sachgemäss[1]) vorgezeichnet, wird Jeder für seine Geschäftspartie verantwortlich gemacht: so ist nicht allein vielen Conflicten, sondern auch den möglichen Gefahren vorgebeugt, vorausgesetzt, dass sich Jeder streng in seinen Grenzen hält und thut was ihm obliegt. Es muss allerdings zugestanden werden, dass es vornehmlich auf die Personen ankommt, ob das Verhältniss derselben ein günstiges, die Zwecke der Anstalten förderndes ist; dass trotz der gegebenen Instructionen Collisionsfälle eintreten können; allein wo wäre dies nicht der Fall? Es wird kaum Jemand zu behaupten wagen, dass in isolirten Anstalten, welche ihren eigenen Director und zu demselben einen Techniker haben, nicht auch recht widerliche Differenzen zwischen dem Vorsteher und den Lehrern eintreten; dass jene über Renitenz von diesen und diese nicht allein über Inhumanität im Verhalten, sondern auch über Mangel an Sorgfalt und Treue in der Pflege und Wartung der Anstaltszwecke und der berechtigten Interessen der Lehrer Klage führen.

Obgleich sich endlich gewiss nicht leugnen lässt, dass auch bei völliger Unabhängigkeit der Tbst.-Anstalten von den Seminarien, wie sie jetzt z. B. für die Tbst.-Anstalten zu Angerburg und Marienburg herbeigeführt worden ist, ein sehr erspriessliches Verhältniss zwischen ihnen eintreten und fortbestehen kann: so wird es sich doch überall herausstellen, dass die oben angedeuteten Vortheile ungleich gesicherter sind und in höherem Masse eintreten, wenn die Tbst.-Anstalten organisch mit den Seminarien verbunden sind, wenn beide Institute unter einem gemeinsamen Haupte, dem Seminar-Director, stehen, dessen Pflicht und Interesse es ist, das Wohl der einen wie der andern Anstalt und soweit dies irgend möglich und zulässig, auch durch gegenseitige Unterstützung zu fördern. Fehlt diese Einheit im Vorstande, so werden die Vortheile nicht allein problematisch, sondern meist auch illusorisch; sie treten gewöhnlich nur auf

[1]) Beides fehlt, wie bereits nachgewiesen, den jetzt massgebenden Instructionen.

dem Papiere, nicht aber in Wirklichkeit ein. Jeder der beiden Vorsteher hat, abgesehen von der Möglichkeit persönlichen Zwiespaltes, eben nur die Verantwortung für das Gedeihen seiner Anstalt und ihrer Angelegenheiten, darum auch in der Regel kein directes Interesse für die Wohlfahrt der andern. Selbst in günstigeren Fällen werden die Vorsteher nur die Stellung von Stiefvätern zu den entfernteren Anstalten einnehmen; und die ist, wie man weiss, nur äusserst selten eine herzliche. Ist der Seminar-Director dagegen der rechte Vater beider Kinder, beschränkt man den technischen Leiter der Tbst.-Anstalt nicht auf die Stellung der Magd, räumt man ihm vielmehr die Rechte der Mutter ein, so wird es, wie in den Familien so auch in den beiden Anstalten, wohlstehen.

Unter den gegenwärtigen Verhältnissen der Tbst.-Bildungsangelegenheit in Deutschland und bei den nichts weniger als glänzenden Leistungen der Tbst.-Anstalten hat man wahrhaftig alle Ursache, jedes einzelne Moment, das zur Förderung derselben dient, festzuhalten und möglichst auszubeuten, zugleich aber auch nach allen Seiten hin über die wahren Interessen der Tbst. und der ihnen gewidmeten Bildungs-Anstalten aufzuklären und dadurch zur Förderung derselben beizutragen.

Ich lebe übrigens der guten Zuversicht, dass die Agitation für die völlige Emancipation der Tbst.-Anstalten von den Seminarien eine vergebliche sein und weder in Preussen noch in dem übrigen Deutschland zur Durchführung kommen wird; dass im Gegentheil die Seminar-Tbst.-Anstalten unausgesetzt als ein, wenn auch sehr bescheidenes Denkmal für das Ministerium Altenstein fortbestehen werden, dessen wohlwollender und umsichtiger Fürsorge sie ihre Enstehung verdanken. —

Den Herrn General-Inspector zur Bearbeitung eines Regulativs für den Unterricht zu provociren, dazu liegt kein Grund vor.

Die ganze Unterrichtsangelegenheit der Tbst. befindet sich noch viel zu sehr auf den ersten Entwickelungsstufen, als dass sie jetzt schon ohne Nachtheil für die weitere Entwickelung der freien Bewegung nach Auswahl, Ausdehnung, Anordnung und Form des Unterrichts entzogen werden dürfte. Die Schulbehörden aller deutschen Staaten haben daher bis jetzt in grosser

Vorsicht und Weisheit unterlassen, diese Freiheit zu beschränken.

Eine Gefahr und zwar eine nicht gering anzuschlagende, liegt allerdings in dem Mangel jeglichen Regulativs für die Anstaltsthätigkeit. Je weniger theils von oben her, theils von den Tbst.-Anstalten selbst festgestellt ist, was als die Aufgabe derselben betrachtet und festgehalten werden soll: desto mehr sind diese Anstalten dem Geschick ausgesetzt, dass die verschiedensten, oft widersprechendsten Anforderungen an sie gestellt werden. Jeder, der rathend, helfend und leitend mitwirken soll, hat möglicherweise seine eigenen besonderen Wünsche, macht seine besondern Ansprüche und wenn er sie nicht realisirt sieht, müssen es die Lehrer entgelten. Es ist sehr begreiflich, dass die geistlichen Herren die religiöse Ausbildung in den Vordergrund stellen, dass Kaufleute den Werth der Anstalten nach der Rechenfertigkeit der Schüler taxiren, dass andere Comiteemitglieder Schüler herangebildet wünschen, welche intelligent, klug, mit Schulkenntnissen aller Art, wo möglich schon mit allerlei technischen und Berufsgeschicklichkeiten wohl ausgestattet, die Anstalten verlassen, damit sie im gewöhnlichen Leben für die besondern Zwecke und Bedürfnisse des Geschäftslebens leicht weiter zugerichtet werden, oder auch wohl schon ihr Brot verdienen können. Alles recht schön; wenn es nur ginge! Aber es geht beim besten Willen n i c h t. Sollten die Tbst.-Anstalten nach allen Seiten hin den realen Bedürfnissen der Zeit und der Stellung, welche die Schüler im Leben einnehmen werden, vollkommen gerecht werden, so hätten sie eine Aufgabe zu lösen, welche in der vorgeschriebenen Zeit zumal, über menschliche Begriffe und Kräfte geht. Was bleibt den Lehrern übrig, als dass sie unbeirrt durch Lob und Tadel und nicht buhlend um Gunst und Beifall der Menge, sich auf sich selbst zurückziehen und ihren stillen eigenen Weg gehen, dass sie das sind und leisten, was sie ihrem Wesen nach sein und leisten können, dass sie in ihrer Sphäre mit der treuesten Gewissenhaftigkeit arbeiten und das Höchste und Beste zu Wege bringen, was ihnen bei der Unvollkommenheit aller menschlichen Veranstaltungen und im Widerstreite mit den grossen Schwierigkeiten und Hindernissen überhaupt möglich ist. Aber zu solchen Entschliessungen

zu gelangen, ist nicht so leicht; denn wenn auch der gewissenhafte Lehrer das Bewusstsein seiner Ehre in der eigenen und in der verwandten Brust sucht und findet: so bleibt es doch nur zu verzeihlich, daneben auch dem Urtheile derer mit Seelenspannung entgegen zu sehen, unter deren Augen und Aufsicht er seine Thätigkeit ausübt. Nur ein Handwerker im Lehrerberufe belächelt oder verspottet gar diese Ehre.

Eine von oben her abgegebene Erklärung über die wirkliche Aufgabe der Tbst.-Anstalten, über Umfang und Ziel des Unterrichts, über die nöthigen Hülfsmittel etc. würde nicht wenig dazu beitragen, der von aussen her und von innen heraus auftretenden Gefahr der Tbst.-Lehrer entgegen zu wirken.

Vor gar zu argen Ueberschreitungen des Berechtigten seitens der Lehrer kann das Regulativ vom 3. October 1854 für die Elementarschule bewahren. Dasselbe verdient deshalb wohl auch von jedem Tbst.-Lehrer mit aller Sorgfalt durchstudirt und in seiner Bedeutung für die Tbst.-Anstalten erwogen zu werden;[1]) sollte ihnen darum auch zur Anschaffung und Beachtung von oben her dringend empfohlen werden.

Bis jetzt hat der Herr General-Inspector die Lehrer, jeden in seiner Weise, ruhig gewähren lassen und bei den Inspections-Besuchen, wie überhaupt seine Aufmerksamkeit und Thätigkeit vielmehr den Lehrerverhältnissen und andern Aeusserlichkeiten als dem Unterrichte zugewandt. Man kann und wird ihm dafür im Hinblick auf das, was er in seiner Schrift vom Jahre 1856 über „das Unterrichtssystem" und „Lehrplan und Lehrmittel" geboten, nicht allein im eigenen, sondern auch im Interesse der Tbst.-Unterrichtsangelegenheit, nur dankbar sein.

So viel über den jetzigen Stand des Tbst.-Bildungswesens in Preussen. Zu einer Ueberhebung der Preussischen Tbst.-Lehrer[2]) ist in dem Angeführten kein Grund vorhanden. Die

[1]) Ueber diese Bedeutung habe ich mich im „Organ" 1856. Nr. 2. 3 und 9. und 1857. Nr. 3 und 4 sehr eingehend ausgesprochen.

[2]) Eine solche Ueberhebung wird einzelnen Preussischen Tbst.-Lehrercollegien fast allgemein zum Vorwurfe gemacht. Sie ist aber durchaus kein specifisch preussiches Gewächs, sondern findet sich auch ausserhalb Preussens und zwar gerade wie hier, in Anstalten, welche am wenigsten Ursache zur Ueberhebung haben.

Verhältnisse, namentlich die äussern, mögen im Einzelnen günstiger und geregelter sein, als anderswo; dagegen geräth selbst der wärmste Preussenfreund in Verlegenheit, wenn ihm von Ausländern die Fragen zur Beantwortung vorgelegt werden:

1. In welchen Thatsachen verräth sich ein reges Leben und Streben der Preussischen Tbst.-Lehrer?

2. Was ist von Preussen in neuerer Zeit zur allgemeinen Förderung der Tbst.-Bildungsangelegenheit ausgegangen?

3. Welche Förderung hat diese Angelegenheit im Besondern durch die literärische Thätigkeit Preussischer Tbst.-Lehrer erfahren? [1])

4. Welche Unterstützung findet das „Organ" durch die Thätigkeit der Preussischen Tbst.-Lehrer? [2])

[1]) Man darf hier wohl an die Thätigkeit der beiden Männer, des seligen Schulz in Erfurt (20. Nov. 1859 gest.) und des noch rüstigen Wirsel in Büren erinnern. Beide haben durch die von ihnen bearbeiteten Hülfsmittel und durch ihre sonstige literärische Thätigkeit vielfache Anregung gegeben und die Sache gefördert. Welchen Einfluss meine literärische Thätigkeit auf die Tbst.-Bildungsangelegenheit überhaupt ausgeübt hat und welcher Werth diesem Einflusse beigelegt werden darf: muss ich der Beurtheilung derer überlassen, welche dieselbe kennen zu lernen Gelegenheit gehabt haben. Die allgemeine Verbreitung meiner Unterrichtsmittel und die Nothwendigkeit mehrmaliger Auflagen ist wenigstens ein günstiges Zeugniss.

[2]) Wenn ich seit einigen Jahren mich von der Mitarbeit am Organ zurückgezogen habe, so liegt dies einfach in der eigenthümlichen Stellung, welche der Herr Redacteur desselben zu seinen Mitarbeitern einnimmt und welche er im Besondern auch mir und meinen Arbeiten gegenüber eingenommen hatte. Ich kann ihm, von welcher Seite ich ihn auch betrachte, weder das Recht, noch die Pflicht, noch endlich die Befähigung zur Abgabe endgültiger Urtheile über die ins Organ aufgenommenen Arbeiten seiner Mitarbeiter zugestehen und bin deshalb auch nicht geneigt, mir seine Abfertigungen gefallen zu lassen. Auf dieselben immer zu repliciren, dazu fehlt mir die Zeit und die Lust, ist auch nicht der Mühe werth. Da aber Stillschweigen leicht als Zugeständniss angesehen werden kann, so habe ich es vorgezogen, meine Thätigkeit für das Organ gänzlich aufzugeben und meine kleinen Arbeiten durch andere Zeitschriften zu veröffentlichen. Ein Schade erwächst der Sache dadurch gewiss nicht; denn zur Zeit fehlt es dem Organ nicht an Mitarbeitern und wenn auch andere Lehrerkreise, als die des Organs hin und wieder

5. In welchem Masse haben sich die Preussischen Tbst.-Lehrer an dem betheiligt, was man ausserhalb Preussens für die Förderung der Angelegenheit zu thun bemüht gewesen ist?

6. Welche Theilnahme haben die Tbst.-Lehrerversammlungen von Preussen aus erfahren?[1])

7. Was ist im Besondern von der Preussischen Centralanstalt mit ihren reichen Mitteln und bei ihrer günstigen Lage seit längerer Zeit für die Sache a) in Preussen, b) in Deutschland geschehen?

8. Woher kommt es, dass die sachverständigen Besucher dieser Anstalt fast alle im höchsten Grade unbefriedigt (um nicht mehr zu sagen) aus derselben scheiden?

Schlussbemerkung.

In Vorstehendem glaube ich ein getreues Bild von dem gegenwärtigen Zustande des Tbst.-Bildungswesen in Deutschland gegeben zu haben. Dasselbe gehört im Ganzen nicht zu den erfreulichen Erscheinungen unserer Tage. Und dass dem so ist, liegt nachgewiesenermassen nicht an der Natur der Schüler, auch nicht ursprünglich in der Beschaffenheit der Lehrer, sondern vor Allem in den Anordnungen der Vorgesetzten, in den Verhältnissen, unter denen die Lehrer ihre Thätigkeit auszuüben haben. Es ist gewiss, dass man sich im Allgemeinen weit über das zu wundern hat, was die Lehrer unter diesen Verhältnissen ausrichten und überhaupt geleistet haben, als über das, was sie nicht vermögen.

Aus einer von Vielen verachteten, von Andern misshandelten

auf die Interessen der Tbst. hingewiesen werden, so hat das auch sein Gutes.

[1]) Auf der Versammlung zu Esslingen 1846 war Preussen nur durch Herrn Pick in Köln und mich vertreten. In Pforzheim 1847 war ich der einzige Preusse und zu den nachfolgenden Versammlungen hat sich von den Preussischen Tbst.-Lehrern keiner eingefunden.

Thätigkeit, die oft genug durch einzelne ihrer Diener bis zum Handwerk, oder auch noch tiefer herabgewürdigt worden ist, haben andere trotz aller Schwierigkeiten durch persönliches Vorbild, durch Wort und Schrift eine wahre Tbst.-Unterrichtskunst zu schaffen gesucht. Mag es ihnen bis jetzt nur im spärlichem Masse gelungen sein, das vorgefundene rohe und formlose Material zu ordnen, zu einem Ganzen zusammen zu fügen: sie haben wenigstens das Fundament gelegt und durch Anregung eines geistigen Bedürfnisses, durch ihre Erfahrungen und praktischen Handgriffe zur Fortsetzung des schwierigen Aufbaues gemahnt und befähigt.

Aber den aufgezählten ernsten und betrübenden Thatsachen gegenüber sollte man billig nicht länger müssig und gleichgültig stehen bleiben. Jeder, dem irgend ein Einfluss vergönnt ist, sollte es für heilige Pflicht halten, zur Besserung der mitunter traurigen Sachlage beizutragen, dem Uebel zu steuern und dem Tbst.-Bildungwesen in Deutshland Hülfe zu verschaffen. Dasselbe kann allerdings keinen Anspruch auf grosse Wichtigkeit machen: das schliesst aber doch nicht aus, dass man es wenigstens mit derjenigen Sorgfalt behandele, welche das Wohl von Tausenden und die denselben gewidmeten nicht unerheblichen pecuniären Mittel mit Recht fordern. Tritt keine Abhülfe ein, so wundere man sich nicht, wenn der edele Zweck der Tbst.-Anstalten in immer geringerem Masse erreicht wird. Der frische, fröhliche Muth der Arbeiter erlahmt in immer höherem Grade, je mehr sie zu der Ueberzeugung gelangen, dass man gar keinen Werth auf ihre Arbeit legt und das Nothwendige zu ihrer Förderung unterlässt. Wie frisch und fröhlich haben die meisten der jetzt alt gewordenen Tbst.-Lehrer ihre Arbeit begonnen; mit heiterem Muthe haben sie in die Zukunft gesehen, so lange diese noch gleich einem unbeschriebenen Blatte vor ihnen lag und sie glaubten, dieses Blatt nach eigenem Gefallen durch Fleiss, reges Streben und in der Hoffnung auf wohlwollende Unterstützung anfüllen zu können. Und jetzt? Wie welke Schotenkörnchen steckt die Freudigkeit, der Muth, die Hoffnung in der vertrockneten Schale.

Aus diesem Grunde habe ich es auch für meine Pflicht gehalten, zunächst offen, nicht bestimmte Persönlichkeiten anzu-

klagen, wohl aber die Lage der Sache darzulegen, über welche man sich beschwert, und zwar nicht allein diejenigen, welche sich darin befinden, sondern auch diejenigen, welche sie verschulden.

Was vermag aber der Einzelne solchen Uebelständen gegenüber auszurichten! Seine Stimme verklingt trotz einschneidender Schärfe leicht, wenn sie nicht von Andern unterstützt und weiter getragen, damit aber vor dem Verdacht bewahrt wird, als sei sie eben nur die Aeusserung eines verstimmten Graukopfes. Unthätig wie der Strauss den Kopf verbergen und im Stillen über die von allen Seiten erkennbaren Blössen klagen, ist ein des Mannes unwürdiges Gebahren. Man hat auch nicht schon genug gethan, wenn man sich die Hände wäscht. Auf die wilden Schösslinge, wodurch die Kraft des Baumes abgeschwächt wird, wodurch er allmählig verwildert, soll man hinweisen und sie entfernen helfen.

Das „Organ" bringt seit Jahren einen stehenden Artikel: „Schulzwang der Tbst." Warum nicht auch auf „die kläglichen Zustände des Tbst.-Bildungswesen in Deutschland" fort und fort und von allen Seiten hinweisen? Jede Anstalt, jeder Lehrer derselben wird Gelegenheit und Veranlassung genug finden, specielle Beiträge zu liefern. Aber nicht im „Organ" allein darf davon geredet werden. Es hiesse dies immer nur im Glase Wasser Bewegung erzeugen; denn wer liest dasselbe? Welche Wirkung kann dadurch ausgeübt werden? Höchstens den Lehrern wird das Spiegelbild ihres Thätigkeitskreises und ihrer eigenen Wirksamkeit vorgehalten. Das grosse Publikum muss erfahren, wie es steht und dazu geben nicht nur wissenschaftliche, sondern noch vielmehr Zeitschriften wie die illustrite Zeitung, Daheim, Gartenlaube, Omnibus etc. hinreichende Gelegenheit. „Ernst und Strenge gegen sich selbst, Aufrichtigkeit gegen Andere!" das sei der leitende Grundsatz! Wahrheit, wahrhafte Kritik, Gerechtigkeit gegen die abweichende Ansicht, Aufdeckung des Irrthums, rücksichtslose Bekämpfung des Schwindels, Anerkennung der Erfahrung, Vertheidigung jeder Scholle gewonnenen festen Bodens, das thut Noth.

Vielleicht gelingt es dadurch, nicht nur die eigene Einsicht zu steigern und zu läutern, sondern auch den jüngeren und noch

unerfahrenen Mitarbeitern zu Hülfe zu kommen, die principiellen Gegner eines Besseren zu belehren, die wissenschaftlichen Pädagogen ins Interesse zu ziehen, im grossen Publikum regere Theilnahme zu erwecken, was aber vornehmlich zu wünschen ist — auch den Schulbehörden, so wie den betreffenden Verwaltungsräthen, Curatorien und dergl. die Auge zu öffnen; denn in ihren Händen liegt es ja grösstentheils, den Uebelständen Abhülfe, dem erkannten Guten aber Einführung und Pflege zu verschaffen. Sie vor allen Andern müssen erfahren, dass das Aufhören der Reclamationen, das Stillschweigen der Lehrer weit davon entfernt ist, einen befriedigenden Zustand ihrer eigenen und der Verhältnisse der Tbst.-Anstalten zu verkündigen. Man darf wohl mit Sicherheit voraussetzen — ich hege wenigstens die Ueberzeugung — dass namentlich die betreffenden Behörden im Allgemeinen bereit sein werden, Hülfe zu schaffen, so weit es in ihrer Macht liegt, wenn sie nur erst den Schaden kennen gelernt haben und zugleich sehen, dass auch die Antragsteller nach Kräften das Ihre thun, damit das ihnen anvertraute Werk zum Heile der Tbst. mehr und mehr gedeihe.

Was zu diesem Zwecke zuerst wünschenswerth, ja nothwendig sein dürfte, ist die Aufstellung bestimmter Ansichten nicht allein den Unterricht, sondern auch die Organisation der Tbt.-Anstalten und die Förderung des gesammten Tbst.-Bildungswesens betreffend; demnächst aber Verständigung der Lehrer darüber und Ermittelung derjenigen Grundzüge, mit denen sie sich im Wesentlichen einverstanden erklären, über denen sich gewissermassen alle die Hand reichen, zu deren Anerkennung, Verbreitung, Verwirklichung und weiterer Ausführung sie durch Wort und Schrift mitzuwirken gern bereit sind.

Ein solches Resultat würde einerseits geeignet sein, allen denen zu sicherem Anhalte zu dienen, welche ohne tiefer in die Sache eingedrungen zu sein, doch dafür thätig sein sollen und wollen; andererseits aber den Kern bilden, aus welchem sich mit der Zeit eine vollständige deutsche Tbst.-Erziehungs- und Unterrichts-Theorie entwickeln könnte.

Anhaltspunkte für dieses Streben soll das vorliegende Werkchen bieten. Im Interesse der Sache, der zu dienen, die

zu fördern auch ich berufen bin, kann ich nur wünschen, dass sich die Absicht, in der diese Handreichung geschieht, recht bald nach jeder Richtung hin verwirklichen möge.

Beilagen.

I.

Verfügung des Preussischen Unterrichts-Ministeriums vom 14. Mai 1828 den Tbst.-Unterricht betreffend.

Die grosse Menge von Tbst., welche zwar noch ein bildungsfähiges Alter haben, aber in den wenigen vorhandenen Tbst.-Anstalten nicht mehr unterzubringen sind, so wie der übergrosse, im Zunehmen begriffene Andrang zu diesen Instituten, hat das Ministerium veranlasst, auf umfassende und durchgreifende Massregeln zum Besten dieser Unglücklichen Bedacht zu nehmen.

Nach den angestellten Untersuchungen und eingegangenen Berichten sind in den Königlichen Landen gegenwärtig über 8000 Tbst. vorhanden, und unter diesen über 1700 noch im bildungsfähigen Alter. Von den letztern sind aber in den sämmtlichen öffentlichen und Privat-Instituten nur höchstens 170, also noch nicht der zehnte Theil untergebracht. Eine Vermehrung der Institute nach Bedürfniss ist schon darum nicht ausführbar, weil die kostspielige Unterhaltung der Zöglinge in selbigen die Kräfte der meisten Eltern und selbst des Staats übersteigen würde.

Das Ministerium findet es daher angemessen, einen neuen Weg einzuschlagen, wozu auch die Fortschritte des Zeitalters in der Tbst.-Bildung auffordern; indem man den Tbst.-Unterricht nicht mehr als eine geheime, sehr komplizirte und schwierige Kunst, sondern als eine zwar eigenthümliche, auf die besondere mangelhafte Beschaffenheit des Schülers berechnete, aber mit jeder andern psychologisch begründeten, naturgemässen Unterrichtsmethode sehr verwandte Lehr- und Behandlungsweise betrachtet und das Zusammenleben von tbst. mit hörenden und

sprechenden Kindern nicht nur für zulässig, sondern sogar für wünschenswerth und mehr sachförderlich erklärt, als das beständige Zusammenleben von blos Tbst. mit einander in den Instituten, welche letztere jedoch als Centralpunkte für die weitere Ausbildung und Entwickelung dieses besonderen Zweiges der Gesammtbildung allerdings ihren eigenthümlichen und hohen Werth behalten.

Unter den obwaltenden Umständen ist es nun die Aufgabe, die Fähigkeit und Fertigkeit, Tbst. zu unterrichten, bald möglichst allgemeiner zu verbreiten, und den Tbst. in grösserer Zahl, wo möglich auch auf einfachere Weise, als bisher, ohne ausserordentliche Massnehmungen, als weite Reisen, Aufwand grosser Pensionen etc. zu helfen. Für die Lösung dieser Aufgabe ist es besonders wünschenswerth, dass bald möglichst in jedem Schul-Inspectionskreise ein Lehrer vorhanden sei, welcher die Tbst. seines Wohnorts und der nächsten Umgegend zu unterrichten im Stande sei. Dieser Zweck wird am sichersten erreicht werden, wenn an jedem Schullehrer-Seminar ein Lehrer angestellt wird, der die Unterweisung und Behandlung der Tbst. in einem der vorhandenen Institute gründlich erlernt hat, eine Anzahl derselben in der mit dem Seminar verbundenen Uebungsschule fortdauernd unterrichtet, und dabei zugleich die für die Sache empfänglichen fähigern und verständigeren Seminaristen mit der Methode des Tbst.-Unterrichts theoretisch und praktisch bekannt macht.

Auf diese Weise wird es sich vielleicht in einem Jahrzehend bewirken lassen, dass in allen Provinzen der Monarchie, ohne unverhältnissmässige und unerschwingliche Kosten, für die Bildung der unglücklichen Tbst. in der Nähe, oder selbst an Ort und Stelle gesorgt, und der jetzige meist vergebliche Andrang zu den Instituten beseitigt wird.

Auf den Antrag des Ministerii haben des Königs Majestät zur Vorbildung solcher Lehrer, welche die Methode des Tbst.-Unterrichts an den hierzu bestimmten Anstalten, und namentlich in Berlin, erlernen, und hiernächst bei den Provinzial-Schullehrer-Seminarien wieder lehren sollen, eine angemessene Summe auf sechs Jahre allergnädigst zu bewilligen geruht. Nach den bisher getroffenen Einleitungen ist es möglich, diese Vorbildung mit

Ostern laufenden Jahres zu eröffnen. Das Ministerium hat die Absicht, nach und nach alle Provinzen mit vorgebildeten Lehrern zu versorgen, zuvörderst aber besonders diejenigen, in welchen das Bedürfniss am grössten ist, und keine Institute vorhanden sind.

Das Ministerium beauftragt das Königliche Konsistorium und Provinzial-Schulcollegium hierdurch, den Seminar-Directoren seines Bezirks vollständige Kenntniss von den vorstehenden Eröffnungen zu geben, damit dieselben bei ihren Einrichtungen, Vorschlägen zu Anstellungen von Seminarlehrern etc. darauf vorläufig Rücksicht nehmen können. Ganz besonders muss das Ministerium wünschen, dass ihnen die Sache, der Wahrheit gemäss, so dargestellt werde, dass den allerdings mit mancherlei Aufgaben schon versehenen Seminar-Anstalten und Lehrern, durch die beabsichtigte Einrichtung, nicht eine neue grosse Last aufgelegt werden solle, sondern, dass hier vielmehr nur die Rede von der besondern Beschäftigung eines einzelnen Lehrers, und von einigen besondern Einrichtungen in der Uebungsschule sei. Auch ist es nicht die Meinung, dass alle Seminaristen, sondern, dass nur solche, die für den Tbst.-Unterricht geeignet, ja gleichsam geboren scheinen, damit bekannt gemacht werden sollen. Uebrigens hofft das Ministerium von dieser Einrichtung einen wesentlichen allgemeinen Gewinn für das Seminarwesen überhaupt, und einen höchst vortheilhaften Einfluss derselben auf das Ganze der Lehrerbildung, indem die erforderliche genaue Beobachtung des Tbst., die Auffindung der Mittel, seinem Geiste beizukommen, und die durchaus sinnreiche, besonders auf Anschauung gegründete Lehrart auf eine eigenthümliche und höchst fruchtbare Weise zugleich in die Tiefe menschlicher Natur und Bildung einführe.

(gez.) von Altenstein.

II.

Instruction für die Pflegeeltern tbst. Zöglinge in Weissenfels.

1.

Zu jedem Bürger, welchem ein tbst. Kind von der hiesigen Tbst.-Anstalt in Aufsicht und Pflege übergeben wird, hegt man

das Vertrauen, dass er zur Aufnahme desselben in den Kreis seiner Familie nicht sowohl durch die Rücksicht auf die von der Tbst.-Anstalt ihm zu gewährende baare Entschädigung sich bewegen lasse, als vielmehr durch den Wunsch, ein gottgefälliges Werk frommer Menschenliebe zu verrichten. Wem nicht hieran hauptsächlich gelegen ist, der möge von dem Gedanken abstehen, solch ein Kind bei sich aufzunehmen, weil er den Pflichten, welche er mit dessen Aufnahme übernehmen muss, schwerlich würde Genüge leisten können.

2.

Der Tbst. soll in dem Hause, welches ihn aufnimmt, Wohnung und Nachtlager, Kost und Pflege, Aufsicht und Erziehung finden, endlich nach Möglichkeit auch Unterweisung in solchen Geschicklichkeiten, welche ihn fähig machen, künftig sich leicht seinen Unterhalt selbst zu erwerben, und der menschlichen Gesellschaft nützlich zu werden. Hieraus ergiebt sich näher, was von den Pflegern solcher Kinder gefordert werden muss.

3.

Der tbst. Pflegling muss ausser den Schulstunden seinen Aufenthalt entweder in der Werkstätte des Hausvaters, oder in dem Wohnzimmer der Familie haben, und darf zu keiner Zeit in die Einsamkeit verwiesen und sich selbst allein überlassen werden. Ebenso wenig dürfen die Pflegeeltern von ihm wegreisen und ihn andern Personen übergeben.

5.

Das Bett, welches dem tbst. Pfleglinge gegeben wird, muss bestehen:

a) aus einer reinlichen, von Ungeziefer freien hölzernen Bettstelle;

b) aus einem Strohsack oder einer Strohunterlage, die jährlich 2 Mal zu erneuern ist;

c) aus einem Unterbette, Kopfkissen und Deckbett, deren Ueberzüge so wie das Betttuch vierteljährlich mit frisch gewaschenen zu wechseln sind.

5.

Jedes tbst. Kind muss sein Bett für sich allein haben. Seine Schlafstelle ist ihm an einem trockenen, weder zu heissen noch zu kalten, leicht zu lüftenden, aber keinem beständigen

Luftzuge ausgesetzten Orte anzuweisen. Kein tbst. Kind darf seine nächtliche Lagerstelle in einem solchen Raume erhalten, wo von Seiten ihrer Sittenreinheit nicht bekannte Personen schlafen. Ueberhaupt aber ist bei Auswahl des Ortes, wo dergleichen Kinder ihr Nachtlager haben sollen, sorgfältigst dahin zu sehen, dass ihre Umgebung auf keine Weise ihrer Sittlichkeit Nachtheil bringen könne. Das tbst. Kind darf nicht vor 9 Uhr zu Bette geschickt werden, und muss spätestens um 6 Uhr früh aufstehen.

6.

Die Beköstigung kann einfach, aber sie muss reinlich, nahrhaft, ausreichend, zu bestimmten Zeiten und stets so verabreicht werden, wie sie die andern Kinder des Hauses oder die denen gleich gerechnet werden, auch bekommen, damit nicht durch den Anblick vorenthaltener Genüsse Unzufriedenheit und Lüsternheit erregt, Näscherei und Untreue befördert werde. Der tbst. Pflegling ist mit am Tische der Pflegeltern zu speisen.

Brot ist bei den Hauptmahlzeiten und zwischen denselben soviel zu geben, als der Zögling zur Sättigung bedarf. Dass derselbe Geld erhalte, sich selbst bei dem Bäcker oder bei der Obsthändlerin etwas zu kaufen, ist nicht rathsam.

7.

Da der Hausvater und die Hausmutter, die ein tbst. Kind bei sich aufnehmen, Elternstelle bei demselben vertreten, so liegt es ihnen ob, für dessen leibliche Gesundheit mit der grössten Aufmerksamkeit zu sorgen. Zuvörderst haben sie demnach darüber zu wachen, dass der Pflegling niemals allein auf der Strasse sich herumtreibe, zumal Abends im Dunkel, wo er den gefährlichsten Beschädigungen fast hülfslos ausgesetzt sein würde. Aus diesem Grunde ist ein solches Kind auch mit allen Aufträgen zu verschonen, durch die es genöthigt sein würde, vor Tagesanbruch oder nach Untergang der Sonne sich weit vom Hause zu entfernen. Eine Reise in die Heimath ist dem Tbst. nur unter der Obhut eines zuverlässigen Begleiters und nach vorher eingeholter ausdrücklicher Genehmigung des Anstalts-Vorstandes zu gestatten.

8.

Es ist dahin zu sehen, dass es den Pfleglingen niemals an

der nothwendigen Bekleidung mangele, und dass diese allezeit in einem anständigen und der Gesundheit zuträglichem Zustande erhalten werde. Die kleinen Ausbesserungen sind von den Pflegeeltern zu übernehmen. Neue Kleider und grössere Ausbesserungen an denselben sind bei dem Anstalts-Vorstande nachzusuchen.

9.

Regelmässig an jedem Sonntage müssen den Kindern zum Wechseln der Leibwäsche rein gewaschene und wohlgetrocknete Hemden und Strümpfe gereicht werden, deren Reinigung der Pflegemutter obliegt. Auch müssen sie streng angehalten und dazu gewöhnt werden, täglich nach dem Aufstehen und auch im Laufe des Tages, so oft es nöthig ist, Gesicht und Hände und wöchentlich wenigstens einmal die Füsse sich waschen. Desgleichen sind sie zum Frühstück nicht eher zuzulassen, als bis sie den Mund ausgespült und die Haare ordentlich gekämmt haben, welches letztere täglich sowohl mit einem weiten, als mit einem engen Kamme geschehen muss. Vorzüglich hat die Hausmutter darauf zu achten, dass bei dem Pflegling keine Unreinigkeit der Haut und des Kopfes sich festsetze und Krankheiten herbeiführe.

10.

Wenn ein Zögling ernstlich erkrankt, so ist davon dem Anstalts-Vorstande sowie dem Arzte schleunig Anzeige zu machen. Für die ärztliche Behandlung und die Anschaffung der Arzneimittel wird dann gesorgt; die Pflege muss von den Kostgebern übernommen werden. Sollte dieselbe bei sehr langwierigen Krankheiten viel Zeit und Mühe erfordern, so ist auf eine Vergütung dafür bei dem Anstalts-Vorstande anzutragen.

11.

Da man auf tbst. Kinder, um dieselben zu einer guten Aufführung und zu einem frommen Wandel zu leiten, durch Vorhaltungen und Ermahnungen in Worten lange gar nicht und auch später nur spärlich einwirken kann, so kommt bei ihrer Erziehung Alles darauf an, dass sie stets ein gutes Beispiel anständiger Sitten und häuslicher Frömmigkeit vor Augen haben, dass sie mit der grössten Aufmerksamkeit dazu angehalten werden, solche Tugenden, die durch Gewöhnung erworben werden können als Ordnungsliebe, Reinlichkeit, Friedfertigkeit, Arbeitsamkeit,

durch beständige Uebung sich eigen zu machen, und dass sie durch sorgfältige Aufsicht vor aller Versuchung zum Bösen möglichst behütet werden. Die Pfleger dieser Kinder müssen also alles Ernstes darauf bedacht sein, dieselben durch ihr eigenes Beispiel zu allem Guten anzuleiten.

Sie haben darauf zu halten, dass die tbst. Kinder am Tischgebet und überhaupt an jeder häuslichen Andacht ordentlich Theil nehmen.

Um die Kinder zur Ordnung und Thätigkeit zu gewöhnen, müssen die Pfleger dieselben pünktlich zur Schule schicken. In den Freistunden müssen die Pfleglinge zu allerhand kleinen Diensten im Hause, zu Hülfsleistungen in der Wirthschaft und zu solchen Arbeiten gebraucht werden, welche auch von den andern Kinder des Hauses gefordert werden. Das anhaltende Kinderwarten darf aber von den Mädchen nicht verlangt werden. Die Zöglinge sollen eine Lade, Koffer oder Schrank für sich haben und angehalten werden, ihre Kleider und andere Sachen darin ordentlich zu verwahren.

Um Reizungen zur Untreue möglichst zu vermeiden, sollen die Kostgeber gleich vom Anfang an es sich zur Pflicht machen, ihre Schränke und Vorrathskammern in gutem Verschluss zu halten.

Bei Vergehungen der Zöglinge wird in der Regel eine sanfte Behandlung, und schmerzhafte Züchtigung nur in äussersten Nothfällen, namentlich dann, jedoch immer mit Mässigung, anzuwenden sein, wenn sie auf einer sündlichen oder bösartigen Handlung eben ergiffen worden sind. Nehmen die Pfleger an den tbst. Kindern solche lasterhafte Neigungen und Gewohnheiten wahr, welche schon tief eingewurzelt scheinen und den von ihnen dagegen schon angewandten Mitteln nicht weichen wollen, so haben sie dem Inspector der Anstalt Anzeige davon zu machen.

12.

Um die Schulzwecke möglichst zu fördern, haben die Pflegeeltern nicht nur darüber zu wachen, dass die aufgegebenen Schularbeiten ordentlich angefertigt werden, sondern im Nothfalle auch geeignete Hülfe zu gewähren. Zur Verständigung mit ihren

tbst. Pfleglingen wird gewünscht, dass sich die Pfleger so weit es irgend angeht, des gesprochenen Wortes bedienen.

13.

In Allem, was die tbst. Pfleglinge betrifft, sind die Pfleger zunächst dem Inspector der Anstalt untergeordnet und haben dessen Vorschriften und Rathschläge zu befolgen. Die Lehrer der Anstalten sind beauftragt, von Zeit zu Zeit die Pflegeeltern zu besuchen und haben sich diese alle solche Besuche und Nachfragen von ihnen, wie von andern bei der Anstalt beschäftigten Personen gefallen zu lassen. Für jede Abweichung von dem Vertrage bleiben sie verantwortlich.

Weimar. — Hof-Buchdruckerei.

Häusler.

Bayerische StaatsBibliothek
Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Hill, Friedrich Moritz,

Der gegenwärtige Zustand des Taubstummen-Bildungs-Wesens in Deutschland
Eine Mahnung an die Taubstummen-Lehrer und ihre Vorgesetzten, die Communal- und Kreis-Schulbehörden, die Geistlichen und Ärzte, die Staatsregierungen und Landesvertreter

Weimar 1866

Paed.th. 2022
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10763088-2